

**Interkulturelle Handlungskompetenz in Beruf und Deutschunterricht in Russland  
– exemplarische Untersuchung am Beispiel einer Universität**

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von Albina Voblikova, MA  
geboren am 31.05.1979 in Kecskemét

Gutachter:

1. Prof. Dr. Hermann Funk, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2. Prof. Dr. Thede Kahl, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tag des Kolloquiums: 22. Juli 2014

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
1. EINLEITUNG .....	1
1.1 Problemstellung und Forschungsinteresse.....	1
1.2 Fragestellung und Zielsetzung.....	4
1.3 Methodisches Vorgehen .....	6
1.3.1 Plädoyer für ein polymethodisches Vorgehen .....	6
1.3.2 Vergleichende und beschreibende Methode .....	8
1.3.3 Analyse staatlicher Bildungsstandards .....	8
1.3.4 Teilnehmende Beobachtung und schriftliche Befragung.....	9
1.3.5 Mögliche Probleme und deren Behebung.....	11
1.4 Aufbau der Arbeit.....	13
2. BEGRIFFSERKLÄRUNG UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	15
2.1 Kultur und Interkulturalität.....	15
2.1.1 Kulturbegriff im Kontext des interkulturell orientierten Studiums.....	16
2.1.2 Kulturelle Prägung als Wesensmerkmal des menschlichen Individuums .....	19
2.1.2.1 Deutsche Kultur: Geschichte als Einflussfaktor .....	26
2.1.2.2 Russische Kultur: Geschichte als Einflussfaktor .....	27
2.1.3 Kulturvergleichende Ansätze .....	29
2.1.3.1 Kulturdimensionen nach Geert Hofstede .....	32
2.1.3.2 Kulturstandards nach Alexander Thomas.....	38
2.2 Interkulturelle Kommunikation im Berufsalltag.....	40
2.2.1 Zum Phänomen „Kommunikation“ .....	41
2.2.2 Kommunikationskomponenten und Realisationsebenen der Kommunikation ..	43
2.2.3 Zum Begriff „Interkulturelle Kommunikation“ .....	44
2.2.4 Kommunikation im Beruf.....	45

2.2.5	Zur Problematik der interkulturellen Kommunikation im Berufsalltag.....	49
2.3	Deutsches und russisches kommunikatives Handeln im beruflichen Alltag im Vergleich.....	50
2.3.1	Zum aktuellen Stand deutsch-russischer Beziehungen und der Kommunikation in beruflichen Kontexten.....	51
2.3.2	Verbale Kommunikation.....	54
2.3.2.1	Begrüßung und Anrede in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation...	56
2.3.2.2	Geschäftliche Telefonate .....	62
2.3.3	Nonverbale Kommunikation.....	64
2.3.3.1	Lächeln und Freundlichkeit.....	68
2.3.3.2	Blickkontakt .....	70
2.3.3.3	Händeschütteln.....	72
2.3.3.4	Proxemik.....	73
2.3.4	Paraverbales und Extraverbales.....	75
2.3.5	Ausgewählte deutsche vs. russische Kulturstandards und Kulturdimensionen .....	77
2.3.5.1	Indirektheit vs. Direktheit .....	78
2.3.5.2	Hierarchieorientierung vs. niedrige Machtdistanz .....	81
2.3.5.3	Kollektivismus vs. Individualismus .....	83
2.3.5.4	Beziehungsorientierung vs. Sachorientierung .....	86
2.3.5.5	Gegenwartsbezogene Prozessorientierung vs. Zeitplanung.....	88
2.3.6	Zwischenfazit. Konsequenzen für den Unterricht .....	90
2.4	Interkulturelle Handlungskompetenz.....	93
2.4.1	Zum Begriff „interkulturelle Handlungskompetenz“ .....	93
2.4.2	Interkulturelle Handlungskompetenz als Schlüsselqualifikation .....	94
2.5	Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.....	97
2.5.1	Interkulturelle Kompetenz als Lernziel .....	97
2.5.2	Forschungsdiskurse interkultureller Kompetenz in Deutschland .....	101

2.5.2.1	Michael Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht.....	105
2.5.3	Aufgaben zur Förderung und Überprüfung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.....	108
2.5.3.1	Potenziale von interkulturellen Trainings für den Fremdsprachenunterricht ...	113
3.	INTERKULTURELLE ORIENTIERUNG IM FREMDSPRACHENSTUDIUM IN RUSSLAND.....	117
3.1	Staatliche Bildungsstandards für berufsqualifizierende Fremdsprachenstudiengänge in Russland.....	119
3.1.1	Fachrichtung „Linguistik“ (Bachelor, Master und Magister).....	120
3.1.2	Fachrichtung „Internationale Beziehungen“ (Bachelor, Master und Magister)	122
3.1.3	Fachrichtung „Philologie“ (Bachelor, Master, Magister) .....	124
3.1.4	Fachrichtung „Fremdsprachenlehrer“ (Magister) .....	124
3.1.5	Zwischenfazit .....	125
3.2	Forschungs- und Entwicklungsstand im Bereich interkultureller Orientierung im Fremdsprachenstudium in Russland.....	128
3.2.1	Zwischenfazit .....	130
4.	EXEMPLARISCHE UNTERSUCHUNG ZUR FÖRDERUNG INTERKULTURELLER HANDLUNGSKOMPETENZ IM BERUFSBEZOGENEN DEUTSCH-UNTERRICHT AN EINER RUSSISCHEN UNIVERSITÄT .....	132
4.1	Rahmenbedingungen .....	132
4.1.1	Forschungsort.....	133
4.1.2	Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens .....	137
4.1.3	Zielgruppen.....	142
4.1.3.1	Interventionsgruppe: Erfahrungen mit der Zielkultur bzw. der Zielsprache .....	143
4.1.3.2	Kontrollgruppe: Erfahrungen mit der Zielkultur bzw. der Zielsprache .....	146
4.1.4	Räumliche Gestaltung .....	149
4.2	Der Unterricht .....	150
4.2.1	Ausarbeitung der Unterrichtseinheiten.....	150
4.2.2	Planungsbeispiel einer Unterrichtseinheit.....	154

## Inhaltsverzeichnis

4.2.3	Zwischenfazit .....	157
4.3	Teilnehmende Beobachtung .....	158
4.3.1	Beobachtung als empirische Methode .....	158
4.3.2	Formen der Beobachtung .....	161
4.3.3	Begründung der teilnehmenden Beobachtung und kritische Reflexion.....	164
4.3.4	Rolle des Beobachters und Datenerhebung .....	167
4.3.5	Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung .....	168
4.3.6	Zwischenfazit .....	175
4.4	Befragung der Lerner vor und nach dem Kurs.....	176
4.4.1	Zur Konstruktion des Fragebogens und zur Durchführung der Befragung .....	176
4.4.2	Ergebnisse der Befragung .....	177
4.4.3	Zwischenfazit .....	198
5.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK .....	200
	Literaturverzeichnis .....	V
	Abbildungsverzeichnis.....	XVI
	Anhang .....	XVII

## 1. EINLEITUNG

### 1.1 Problemstellung und Forschungsinteresse

*„Unser aller Schicksal wird künftig dadurch bestimmt werden, wie gut bzw. schlecht wir es schaffen werden, miteinander zu kooperieren, einander zu verstehen, einen Brückenschlag von Volk zu Volk, von einem Land zu dem anderen aufzubauen...“*  
(Oxen 2001: 11)

Im Zeitalter der zunehmenden Globalisierung ist menschliche Kommunikation über staatliche, sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg etwas ganz Alltägliches geworden. Berufliche und private Kontakte zwischen Vertretern verschiedener Länder und Kulturen sind aus dem modernen Leben nicht mehr wegzudenken. Zu dieser Tendenz, die wir heutzutage als etwas ganz Natürliches empfinden, tragen in erster Linie die sich rasant entwickelnden Informations- und Kommunikationstechnologien bei. Auch modernste Verkehrsmittel geben uns heute die Möglichkeit, so mobil zu sein, wie sich das zum Beispiel der Mensch vor hundert Jahren gar nicht vorstellen konnte. Internationalisierung der Wirtschaft, intensive Zusammenarbeit und berufliche Kooperation von Partnern aus verschiedenen Ländern sowie internationale Kontakte im privaten Bereich kann man als Folge dieses enormen technischen Fortschritts bezeichnen. Dementsprechend ist die Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern und unterschiedlicher kultureller Herkunft zu einem der wichtigsten wirtschaftlichen, sozialen und politischen Aufgabenbereiche der modernen Gesellschaft geworden.

Bei internationalen Verhandlungen kommt es nicht selten zu Missverständnissen. Läge das Problem der internationalen Kommunikation ausschließlich in der sprachlichen Verständigung, wäre es nicht so schwer, dieses zu bewältigen. Moderne Lernmethoden und zunehmende Möglichkeiten, mit Muttersprachlern zu kommunizieren oder gar im Zielland die Fremdsprache zu lernen, tragen heutzutage zum Erwerb der fremdsprachlichen Kommunikation erfolgreich bei. Jedoch stellt internationale Zusammenarbeit eine größere Herausforderung an ihre Beteiligten als nur die sprachliche, denn:

*„Sprache bildet Wirklichkeit nicht nur ab, sondern schafft sie auch. [...] Im Sonderfall des Fremdsprachenlernens ist gegenüber dem Erstsprachenerwerb noch die weitere Komplikation mit zu bedenken, dass die neuen, sprachlich eröffneten Wirklichkeiten in*

*Verbindung und eventuell in Konkurrenz mit jenen aus der Erstsprache treten. Es kommt zu Interferenzen, die je nach Ferne oder Nähe der fremdsprachlichen Kultur zur eigenen, eine entsprechende kulturelle Brechung mit sich bringen. Mit dem vertieften Erlernen einer Fremdsprache ist folglich nicht nur die Erschließung neuer Wirklichkeit verbunden, sondern auch das Aufbrechen, oder vielmehr das Gewährwerden, einer kulturellen Kluft, die es zu überbrücken gilt“ (Stierstorfer 2002: 119).*

Dass sich Kulturen in vielfacher Hinsicht voneinander unterscheiden, ist allgemein bekannt. Manche kulturelle Unterschiede kommen mithilfe von Artefakten oder Handlungen ihrer Vertreter zum Ausdruck und sind somit leicht sicht- und hörbar. Es gibt aber auch eine weitere, tiefere kulturelle Ebene zumeist schwerer wahrnehmbarer kultureller Unterschiede, welche sich unter anderem in Kommunikationskonventionen und im mit diesen auf komplexe Weise verknüpften Bereich von Wertvorstellungen, Normen, Arten des Wahrnehmens und Denkens widerspiegeln. In zwischenmenschlichen kommunikativen Akten können diese Unterschiede unter Umständen für Missverständnisse und andere kommunikative Probleme sorgen (vgl. Knapp-Potthoff 1997: 181).

Da viele internationale Kontakte im beruflichen Umfeld stattfinden, belasten interkulturell problematische Situationen nicht selten berufsbezogene Kommunikation, wobei kulturell geprägte Arbeits- und Verhandlungsstile aufeinanderprallen und die Wahrscheinlichkeit von kommunikativen Missverständnissen erhöhen. So konnten Forschungen über interkulturelle Zusammenarbeit nachweisen, dass rund 70% der gescheiterten internationalen Kooperationen misslingen, weil die beteiligten Partner nicht angemessen miteinander kommunizieren bzw. zusammenarbeiten können<sup>1</sup>. 70% ist nach der Meinung der Verfasserin eine bemerkenswerte Zahl, die für die brennende Aktualität des Problems der interkulturellen Kommunikation spricht.

Deutschland und Russland pflegen intensive berufliche bzw. wirtschaftliche sowie wissenschaftliche Kontakte miteinander. Nach offiziellen Angaben<sup>2</sup> ist Deutschland Russlands wichtigster Handelspartner nach China. Das bilaterale deutsch-russische Forscherförderungsprogramm<sup>3</sup>, das Goethe-Institut in Russland (Moskau, St.

---

<sup>1</sup> Mehr zu genannten Untersuchungen im Artikel von Anke Römer „Beruflich nach Babylon“ (Psychologie heute 12/2009, S. 46f.).

<sup>2</sup> Angaben zu Wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und Russland unter anderem auf <http://www.gost-norm.de/russland/> [Stand 12.12.2013].

<sup>3</sup> Mehr unter <http://www.internationales-buero.de/de/1031.php> [Stand 12.12.2013].



Petersburg und Novosibirsk)<sup>4</sup>, das Russische Haus der Wissenschaft und Kultur in Berlin<sup>5</sup> oder Deutsch-Russische Wirtschaftsallianz<sup>6</sup> sind nur einige von zahlreichen Beispielen, die die intensive deutsch-russische Zusammenarbeit illustrieren.

Kulturbedingte Unterschiede zwischen Deutschen und Russen und die daraus resultierenden kommunikativen Missverständnisse im beruflichen und privaten Alltag wurden bereits mehrfach festgestellt und untersucht<sup>7</sup>. Nach Betrachtung dieser empirischen Studien ergibt sich die Frage, wie man mögliche kulturbedingte Missverständnisse, die die deutsch-russische berufsbezogene Kommunikation belasten, reduzieren oder gar vermeiden könnte. Während den deutschen Partnern zahlreiche interkulturelle russlandbezogene Trainings zur Verfügung stehen<sup>8</sup>, sind ähnliche deutschlandbezogene Angebote für russische Fachkräfte eher eine Seltenheit. Sowohl Literatur- als auch Internetrecherchen über solche Trainingsangebote auf der russischen Seite waren erfolglos<sup>9</sup>. Auch wenn einige interkulturelle Trainings in Moskau und anderen russischen Metropolen angeboten werden, lässt sich mit großer Wahrscheinlichkeit vermuten, dass „der Rest Russlands“ – und das sind unter anderem auch große Industriestädte<sup>10</sup>, von denen mehrere intensive wirtschaftliche Kontakte zu Deutschland und Deutschen pflegen – keine Möglichkeit hat, von diesen für erfolgreiche deutsch-russische Zusammenarbeit sehr wichtigen Angeboten zu profitieren.

---

<sup>4</sup> <http://www.goethe.de/ins/ru/lp/deindex.htm> [Stand 12.12.2013].

<sup>5</sup> <http://www.russisches-haus.de/> [Stand 03.01.2014].

<sup>6</sup> Die Deutsch-Russische Wirtschaftsallianz (DRWA) ist ein eingetragener Verein deutschen Rechts, der auf freiwilliger Grundlage russische und deutsche Firmen, Unternehmen, regionale Organisationen und natürliche Personen vereinigt, die auf dem Gebiet der bilateralen wirtschaftlichen Zusammenarbeit auf der Grundlage gemeinsamer Interessen arbeiten. Grundlegende Tätigkeitsbereiche der DRWA sind Hochtechnologie und Innovation, in erster Linie auf dem Gebiet der Luftfahrt, der regionalen Zusammenarbeit und mittelständischer Unternehmen. Quelle: <http://www.deruwia.de/> [Stand 03.01.2014].

<sup>7</sup> Z. B. „Deutsch-russische Geschäftsbeziehungen. Analyse von Missverständnissen“ von Julia Grekova (2009), „Kulturspezifische Probleme in der deutsch-russischen Wirtschaftskommunikation“ von Albrecht Neumann (2004), „Beruflich in Russland: Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte“ von Tatjana Yoosefi und Alexander Thomas (2003), „Kulturschock Russland“ von Barbara Löwe (2009), „Interkulturelle Unterschiede im Führungsverhalten russischer und deutscher Führungskräfte und Schwierigkeiten, die bei der Zusammenarbeit entstehen können“ von Ekaterina Dimitrova (2010) und andere Forschungen.

<sup>8</sup> Z. B. folgende, um nur einige zu nennen: <http://www.ikud-seminare.de/seminare/geschaefftlich-in-russland.html>, <http://www.eidam-und-partner.de/Interkulturelles-Training-Russland>, <http://www.crossculturalconsulting.de/pages/training.php>, <http://russland-kompetenz.de/> [Stand 04.01.2014]

<sup>9</sup> Auch wenn man bei den Recherchen auf eine scheinbar „richtige“ Quelle stößt, stellt sich bald heraus, dass diese Trainingsseminare ihren Sitz in Deutschland haben, z. B. in Berlin: <http://www.eurasia-institute.com/mezhkulturnie-seminari-i-treningi> [Stand 06.01.2014].

<sup>10</sup> Z. B. Lipetsk, wo im Rahmen der vorliegenden Arbeit geforscht wird.

Wie könnte dieses Problem gelöst werden? Wie könnte zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz<sup>11</sup> bereits vor dem Berufseinstieg, sozusagen als Prävention, beigetragen werden? Wenn man die offensichtliche Tatsache berücksichtigt, dass internationale Arbeit Fremdsprachenkenntnisse voraussetzt und diese ohnehin in einem Bildungskontext (Hochschule, Sprachschule, Privatunterricht) erworben werden, wäre es nicht sinnvoll, interkulturelle Kompetenz bereits im berufsorientierten<sup>12</sup> Fremdsprachenunterricht zu fördern?

Während interkulturelle Kompetenz in Deutschland längst zu den wichtigen Lernzielen im Fremdsprachenunterricht gehört und tatsächlich praktisch umgesetzt wird<sup>13</sup>, nimmt dieser Prozess in Russland erst seinen Anlauf<sup>14</sup>. Daraus lässt sich folgern, dass im Bereich des interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht in Russland noch Bedarf sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene besteht.

## **1.2 Fragestellung und Zielsetzung**

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen unterschiedliche Wahrnehmungen in der deutsch-russischen berufsbezogenen Kommunikation und die daraus resultierenden interkulturellen Missverständnisse. Dabei stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten zur Vorbeugung eben dieser Missverständnisse ein interkulturell orientierter DaF-Unterricht an russischen Hochschulen bieten kann.

Zunächst sollten aber folgende Fragen beantwortet werden:

- In welchen wesentlichen Aspekten und inwieweit unterscheiden sich die deutsche und russische Kultur voneinander?
- Welche dieser Unterschiede sorgen für Missverständnisse im deutsch-russischen Berufsalltag?

---

<sup>11</sup> S. Abs. 2.4

<sup>12</sup> „Die kommunikative Kompetenz eines Sprechers ist nicht teilbar in einen privaten und einen beruflichen Teil. Daraus folgt, dass berufsbezogene Kommunikationskompetenz auch nicht separat zu entwickeln ist. Vorwiegend allgemein-kommunikative Szenarien nehmen allerdings im Verlauf berufsbezogener Kurse eher ab und im engeren Sinne berufs- und arbeitsplatzbezogene Szenarien und Inhalte eher zu“ (Funk / Kuhn 2010: 316f.).

<sup>13</sup> S. Abs. 2.5

<sup>14</sup> S. Abs. 3.2

Um diese Fragen zu beantworten, werden einige kulturvergleichende Modelle dargestellt<sup>15</sup>, und zwar das Modell der Kulturdimensionen von Geert Hofstede sowie die Kulturstandards von Alexander Thomas. Diese Modelle dienen als Grundlage für bereits vorhandene Forschungen über Missverständnisse in der deutsch-russischen Kommunikation im Beruf. Einige Ergebnisse dieser Forschungen werden ebenso dargestellt.

Nach der Darstellung der existierenden kulturellen Unterschiede und der daraus resultierenden Missverständnisse in der beruflichen Kommunikation zwischen Deutschen und Russen stellt sich die Frage, wie auf russischer Seite zur Milderung entstehender interkultureller Missverständnisse im beruflichen Alltag beigetragen werden kann. Da der DaF-Unterricht an russischen Hochschulen oft der einzige Zugang zu den interkulturellen berufsorientierten Kontexten vor dem Berufseinstieg ist, bietet er einen besonders gut geeigneten Rahmen für die implizite Förderung interkultureller Kompetenz.

Bevor man sich jedoch konkreter überlegt, auf welche Weise auf deutsche Kulturstandards und Kulturdimensionen bezogene interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht an russischen Hochschulen effizient gefördert werden könnte, lohnt es sich, die inhaltliche Seite des DaF-Studiums in Russland zu untersuchen, um festzustellen, ob interkulturelle Inhalte in den Unterrichtsprozess mit einbezogen werden – und, wenn ja, wie?

Zunächst könnte eine Lehrplananalyse durchgeführt werden. Erst danach wäre es sinnvoll, folgende Forschungsfragen zu stellen und diese anhand einer empirischen Untersuchung<sup>16</sup> zu beantworten:

- Wie lassen sich interkulturelle Inhalte in den berufsorientierten DaF-Unterricht im Kontext eines Fremdsprachenstudiums integrieren und vermitteln?
- Welchen Einfluss hat das interkulturelle Lernen auf die Förderung interkultureller Handlungskompetenz im berufsorientierten DaF-Unterricht im Vergleich zu Ansätzen, bei denen solche Inhalte nicht berücksichtigt werden?

---

<sup>15</sup> S. Abs. 2.1.3.1 und 2.1.3.2

<sup>16</sup> S. Abs. 1.3

An dieser Stelle sollte die Forschungsfrage bewusst eingegrenzt werden und es sollte betont werden, dass es bei der vorliegenden Dissertation nicht darum geht, das komplexe Phänomen der interkulturellen Kompetenz bei den Studenten zu messen<sup>17</sup>. Das Ziel der Dissertation ist es, einen möglichen Einfluss durch den interkulturell orientierten berufsbezogenen DaF-Unterricht auf einzelne *savoirs*<sup>18</sup> festzustellen und diesen zu analysieren.

### 1.3 Methodisches Vorgehen

*„Nicht forschungsbasierte Aussagen zu interkulturellem Lernen bleiben sonst auf der Ebene von Glaubensüberzeugungen und Annahmen verhaftet.“*  
(Finkbeiner / Koplin 2001: 116)

#### 1.3.1 Plädoyer für ein polymethodisches Vorgehen

Finkbeiner und Koplin (2001) empfehlen eine polymethodische Vorgehensweise bei der Erforschung kultureller und fremdkultureller sowie fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse:

*„Das vermehrte Interesse an der empirischen Erforschung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse im Allgemeinen sowie kultureller und fremdkultureller Prozesse im Speziellen setzt eine kritische Auseinandersetzung mit der Möglichkeit der Forschungsmethoden voraus [...]. Grundsätzlich empfiehlt es sich, polymethodisch vorzugehen, das heißt, verschiedene Methoden miteinander zu verbinden [...]. Auch wenn in jeweiligen Forschungsprojekten eine Schwerpunktsetzung zugunsten der einen oder anderen Methode erfolgen soll, ermöglicht die Multitrait-Multimethod-Vorgehensweise, in der Forschung auch als Triangulation bezeichnet (Mayring 1993: 112), einen zuverlässigen Erkenntnisgewinn [...]. Dies ist zum Beispiel möglich, indem qualitative Daten unter Inbezugsetzung zu quantitativen Daten interpretiert oder umgekehrt quantitative Daten durch qualitative Daten validiert werden“* (Finkbeiner / Koplin 2001: 115).

Es ist außerdem wichtig zu betonen, dass in der vorliegenden Arbeit der Einsatz qualitativer Methoden vor der quantitativen Vorgehensweise eindeutig Vorrang hat, und dafür gibt es einen gewichtigen Grund:

---

<sup>17</sup> Mehr zur Problematik der Messbarkeit der interkulturellen Kompetenz und zum Forschungsstand dieses Aspektes in moderner Fremdsprachendidaktik s. Abs. 2.5.2

<sup>18</sup> S. Abs. 2.5.2.1

*„[...] qualitative Sozialforschung ist immer dann zu empfehlen, wenn der Gegenstand komplex, unübersichtlich, teilweise oder ganz unbekannt ist oder auch, wenn er zwar einfach erscheint, aber vermutlich komplexer ist [...]. Sie ist besonders dann geeignet, wenn es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereiches geht“* (Pan 2008: 21 zitiert nach Heinze 2001: 27 und Flick / Kardorff / Steinke 2000: 13).

Dass interkulturelle Kompetenz an sich ein äußerst komplexes Gebilde ist, darin sind sich viele Fremdsprachendidaktiker, Psychologen und Kulturwissenschaftler einig:

*„Ein Argument von Skeptikern der Messbarkeit interkultureller Kompetenz bezieht sich auf die Annahme, dass es sich hierbei um ein komplexes Konstrukt handle, das sich im Laufe eines Lebens entwickelt und auf höchst individuelle Weise verfestigt und daher nur in seiner persönlichen Ganzheit betrachtet werden könne“* (Hesse in: Hu / Byram 2009: 162).

*„Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist komplex, mehrdimensional und je nach kultureller Situation vielgestaltig. Für deren Erwerb bedeutet dies einen fortwährenden dynamischen Prozess lebenslangen Lernens.“<sup>19</sup>*

Darüber hinaus wäre noch zu betonen, dass der qualitative Ansatz für die vorliegende Forschung durch seine naturalistische, induktive und holistische Qualität besonders gut geeignet ist, denn *„damit lassen sich insbesondere dynamische Prozesse hinsichtlich ihrer kontextuellen Sicherheit beschreiben“* (Finkbeiner / Koplin 2001: 121).

Obwohl, wie oben bereits erwähnt, das Ziel der vorliegenden Forschung nicht das Messen von interkultureller Kompetenz ist, ist es wichtig, die Komplexität dieses Phänomens zu betonen, um die Entscheidung für die Verwendung vorrangig qualitativer empirischer Maßnahmen besser zu erklären. Außerdem trifft die Tatsache, *„wenn es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereiches geht“*,<sup>20</sup> völlig auf die gegebene Forschungssituation zu, denn im russischen hochschulischen Kontext wird zur Entwicklung interkultureller Kompetenz kaum beigetragen; zudem fehlt jegliches allgemein anerkannte Konzept zur Förderung dieser wichtigen Kompetenz im DaF-Unterricht<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-46504813-995F4001/bst/hs.xsl/11187.htm> [Stand 12.12.2013].

<sup>20</sup> S. oben Zitat nach Pan.

<sup>21</sup> S. Kap. 3

Um die in 1.2 formulierten Forschungsfragen zu beantworten, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine empirische Untersuchung durchgeführt, die sowohl qualitative als auch quantitative Datenerhebungs- und Datenaufbereitungsmethoden umfassen wird, die im Folgenden erläutert werden sollen.

### **1.3.2 Vergleichende und beschreibende Methode**

In der angestrebten Forschung werden zuerst zwei Ansätze – der *vergleichende und der beschreibende* – verwendet, indem anhand zentraler kulturvergleichender Modelle prägnante kulturelle Unterschiede in der deutschen und russischen Kommunikation herauskristallisiert, verglichen und ihre kulturellen Hintergründe hermeneutisch analysiert werden. Darüber hinaus werden einige interkulturelle Situationen zu deutsch-russischer berufsorientierter Kommunikation aus der eigenen interkulturellen Erfahrung der Verfasserin angeführt.

### **1.3.3 Analyse staatlicher Bildungsstandards**

Zunächst wird in der vorliegenden Arbeit die Analyse staatlicher Bildungsstandards angestrebt, bei der es sich methodisch gesehen um die *Inhaltsanalyse* handelt. Zweck dieser Analyse ist, in den Richtlinien der staatlichen Bildungsstandards für berufsqualifizierende Fremdsprachenstudiengänge die Behandlung von Besonderheiten der deutsch-russischen Kommunikation im Einzelnen sowie die Förderung von interkultureller Handlungskompetenz im russischen DaF-Unterricht im Allgemeinen zu untersuchen<sup>22</sup>.

*„Es lässt sich aber absehen, dass Curriculumdokumente als einzige Bewertungsgrundlage kaum ausreichen und nach Möglichkeit durch schriftliche Befragungen oder Interviews bzw. durch Prozessbeobachtung ergänzt werden müssen“* (Hoge / Kaiser / Reisse 1978: 11).

Aus diesem Grund sind im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung auch Gespräche mit Experten (am Forschungsort regelmäßig unterrichtenden DaF-Lehrkräften) vorgesehen. Dies kann jedoch im gegebenen empirischen Kontext als eine ergänzende unsystematische Maßnahme betrachtet werden, die dazu dient, Analysen von Lehrplänen und Seminarbeschreibungen von der anderen Seite zu

---

<sup>22</sup> S. Abs. 3.1

unterstützen. Somit wird bei der Lehrplananalyse und Lehrinhalten zweidimensional vorgegangen.

### 1.3.4 Teilnehmende Beobachtung und schriftliche Befragung

Im nächsten, ebenso zweidimensionalen Schritt, kommen sowohl qualitative als auch quantitative Forschungselemente zum Einsatz.

Die empirische Studie der vorliegenden Dissertation wird im Rahmen eines Intensivkurses zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz im berufsbezogenen DaF-Unterricht in Russland an der Staatlichen Linguistischen N.A. Dobroljubov Universität Nizhnij Novgorod, Außenstelle Lipetsk<sup>23</sup>, in Form einer *teilnehmenden Beobachtung* und einer *schriftlichen Befragung* durchgeführt. Da dabei das im Unterricht Geschehene als sich entwickelnder und sich ändernder Prozess äußerst wichtig erscheint und daher in seiner authentischen Form erfasst werden sollte, fiel die Wahl auf eine *unstrukturierte teilnehmende Beobachtung*<sup>24</sup>. Mithilfe einer teilnehmenden Beobachtung können die für die Forschung wichtigen Daten festgehalten werden, die aus einem aktuellen Zustand heraus in ihrem unmittelbaren Praxisbezug Auskunft über den möglichen Einfluss des interkulturell orientierten DaF-Unterrichts auf einzelne *savoirs*<sup>25</sup> der Studenten geben. Im Abschnitt 4.3 werden der Prozess der Beobachtung sowie seine Ergebnisse ausführlicher erklärt.

Zum Zweck der Evaluierung des durchgeführten Unterrichts sowie der Reflexion über den möglichen Einfluss des Einbeziehens bzw. der Abwesenheit von interkulturellen Inhalten auf die Entwicklung einzelner Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz im Vergleich wird eine *schriftliche Befragung*<sup>26</sup> der Kursteilnehmer beider Gruppen (Interventions- und Kontrollgruppe) *vor* und *nach* dem Kurs mittels eines *anonymen standardisierten Fragebogens* durchgeführt, der sowohl *offene* als auch *geschlossene Fragen* beinhaltet. Diese Methode hat Merkmale sowohl quantitativer als auch qualitativer Empirie. Einerseits werden anonyme Befragungen mittels standardisierter Fragebögen, an denen mehrere Probanden teilnehmen, meistens in der quantitativen

---

<sup>23</sup> Weiter auch als LUNN AL (Linguistische Universität Nizhnij Novgorod Außenstelle Lipetsk).

<sup>24</sup> S. Abs. 4.3

<sup>25</sup> S. Abs. 2.5.2.1

<sup>26</sup> S. Abs. 4.4

Forschung verwendet. Andererseits geht es der Verfasserin beim Einsatz eines Fragebogens und dem Vergleich der erhobenen Daten in beiden Gruppen nicht nur darum, wie groß quantitative Differenzen am Ende sind, sondern auch welche Einstellungen und kulturbedingte Handlungsmuster unter welchen Bedingungen sich wie durch die Manipulation (Einbezug interkultureller Inhalte in der Interventionsgruppe) eventuell ändern lassen.

Eine solche Vorgehensweise, wenn der Forscher nach wissenschaftlichen Regeln einen Eingriff in eine zum Beispiel soziale oder psychische Gegebenheit zur Erforschung ihrer Struktur vornimmt, wird als *qualitatives Experiment* definiert (vgl. Kleining 1991: 264).

*„Das qualitative Experiment versucht, durch einen kontrollierten, gegenstandsadäquaten Eingriff in den Untersuchungsbereich unter möglichst natürlichen Bedingungen Veränderungen hervorzubringen, die Rückschlüsse auf dessen Struktur zulassen“* (Mayring 2002: 59 zitiert nach Kleining 1986).

Qualitative Experimente zeichnen sich dadurch aus, dass sie komplexe Zusammenhänge erkunden und im Prinzip auf alle sozialwissenschaftlichen Themen angewandt werden können (vgl. Kleining 1991: 264)<sup>27</sup>.

*„Als aus Alltagstechniken entwickelte Methoden sind Beobachtung und Experiment [...], wie auf alle Gegenstände der Naturwissenschaft, ebenfalls auf die der Kultur- oder Geisteswissenschaften anzuwenden, und zwar vornehmlich in ihrer qualitativen, für Komplexität sensiblen Form: als qualitative Beobachtung von Sachverhalten und als qualitatives Experiment, also geplantes Verändern“* (ebd.).

Es gibt verschiedene Techniken experimenteller Eingriffe, zum Beispiel Kombination (Reorganisation des Gegenstandsbereichs), Separation / Segmentierung (Gegenstand untergliedern, Teile herausnehmen) und andere (vgl. ebd.). In der vorliegenden Dissertation geht es um die Adjektion / Intensivierung. Bei dieser Technik werden Teile des Gegenstandes hinzugefügt bzw. verstärkt. Genau das wird im vorliegenden Forschungsprojekt vorgenommen, indem in der Interventionsgruppe interkulturelle Inhalte in den Unterrichtsprozess hinzugefügt werden bzw. die Aufmerksamkeit der

---

<sup>27</sup> Z.B. im engeren Sinne auf Individuen und Gruppen im sozialen Gegenüber, psychisch und sozial relevante Kennzeichen und Abläufe und alle größeren sozialen Gebilde, die sich in Handlung, Emotion und Kognition manifestieren (ebd.).



Studenten auf berufsorientierte interkulturelle Situationen mittels bestimmter Aufgaben<sup>28</sup> bewusst gesteigert wird.

### 1.3.5 Mögliche Probleme und deren Behebung

Anschließend soll bei der Methodenbegründung auf eine kritische Frage eingegangen werden, die im Bereich „Forschung über Fremdverstehensprozesse und interkulturelle Prozesse“ oft gestellt wird und nicht eine konkrete Forschungsmethode in Frage stellt oder für sie plädiert, sondern über die Möglichkeit einer solchen Forschung im Allgemeinen kritisch reflektiert. Diese Frage lautet: Lassen sich Prozesse interkulturellen Lernens überhaupt empirisch erfassen? Eine plausible Antwort auf diese Frage geben Finkbeiner und Koplin<sup>29</sup> mit Bezug auf Arbeiten von Tergan (1988), Faerch / Kasper (1987) und Huber / Mandl (1994):

*„Diese Frage kann mit einem eingeschränkten ‚ja‘ beantwortet werden: Prozesse lassen sich zunächst diagnostisch erschließen. Die Diagnose bezüglich der individuellen Wissensstruktur der Forschungsteilnehmer kann zum Beispiel aufgrund von Beobachtungen und Introspektionen im Verlauf von Wissenserwerbsprozessen (prozedural) oder durch Befragung über die Annahmen bezüglich des eigenen Wissensprozesses (deklarativ) stattfinden. Das Ergebnis ist deskriptiv und interpretativ. Es muss beachtet werden, dass sich Kognitionen selbst nie direkt „erfassen“ lassen: Was erfasst werden kann, ist z.B. die „Rede“ über Kognitionen. Dabei ergibt sich jedoch das Problem, dass die Rede über Kognition nicht unbedingt eine ‚objektive‘ Handlungsbeschreibung liefert, sondern immer nur eine ‚subjektive‘“ (Finkbeiner / Koplin 2001: 118).*

Die „diagnostische Erschließung“ der Fremdverstehensprozesse im Unterrichtskontext ist nach der Auffassung der Autorin der vorliegenden Arbeit jedoch von großer Bedeutung für die curriculare Entwicklung in Bezug auf Förderung interkulturellen Lernens im berufsorientierten DaF-Studium.

Was konkrete Datenerhebungsmethoden anbetrifft, so hat jede von ihnen ihre Vor- und Nachteile. Auch wenn man sich als Forscher eines komplexen Untersuchungsgegenstandes durch eine polymethodische Vorgehensweise absichern möchte, darf die Tatsache, dass jede der Datenerhebungstechniken ihre blinden

---

<sup>28</sup> S. Abs. 4.2

<sup>29</sup> In: Müller-Hartmann / Schocker-v. Dittfurth (Hrsg.) „Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen“, 2001.

Flecken hat, nicht außer Acht gelassen werden. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, einige verbreitete Nachteile der schriftlichen Befragung und der teilnehmenden Beobachtung, die im Zentrum der vorliegenden Forschung stehen, zu betrachten.

*„Die schriftliche Befragung liefert kaum Flexibilität, da der zu erfragende Themenbereich und der Fragenumfang sehr begrenzt sind. Zusätzlich ist die Erhebungssituation nicht kontrollierbar, da eine mögliche Beeinflussung durch Dritte oder die Nicht-Einhaltung der Fragenreihenfolge nicht verhindert werden kann. Zusätzlich können Fehler bei der nachträglichen Datenpflege in das Auswertungstool entstehen“ (Kaya 2009: 53).*

Um einen komplexen Forschungsgegenstand tiefer und präziser untersuchen zu können, sollte die Flexibilität der Datenerhebung durch ein polymethodisches Forschungsdesign erreicht werden.

Ein weiteres verbreitetes und für die vorliegende Forschung relevantes Problem der schriftlichen Befragung könnte auch das Item-Non-Response-Problem sein.

*„Das Item-Non-Response-Problem entsteht dadurch, dass die Auskunftsperson eine bestimmte Frage nicht versteht, möglicherweise die Antwort nicht kennt oder nicht antworten möchte“ (ebd., S. 55).*

Daraus kann sich die Problematik der fehlenden Daten ergeben, die sich wiederum durch zusätzliche Datenerhebungstechniken – Beobachtung und Inhaltsanalyse – ausgleichen lässt. Darüber hinaus kann dieses Problem durch korrekte Fragenformulierung, angemessene Anordnung der Fragen sowie Anonymität des Fragebogens vermindert werden<sup>30</sup>.

Was mögliche Störfaktoren bei der teilnehmenden Beobachtung angeht, so spricht man oft vom Beobachtungseffekt:

*„Bei offener Beobachtung tritt der sogenannte Beobachtungseffekt auf, der das Verhalten des Beobachteten beeinflusst“ (ebd., S. 57).*

Den Beobachtungseffekt, auch als Hawthorne-Effekt bekannt, haben in den 20er und 30er Jahren des XX. Jahrhunderts Roethlisberger und Dickson während ihrer Experimente in der Hawthorne-Fabrik der Western Electric Company in Chicago entdeckt, indem sie festgestellt haben, dass die Teilnehmer einer Studie ihr natürliches

---

<sup>30</sup> S. Abs. 4.4.1

Verhalten ändern, weil sie wissen, dass sie an einer Studie teilnehmen und unter Beobachtung stehen (vgl. Stroebe / Jonas / Hewstone 2003: 108).

Auch der US-amerikanische Linguist William Labov begegnet in seinen Feldforschungen diesem Effekt und bezeichnet ihn als Beobachtungs-Paradoxon. Eine verdeckte teilnehmende Beobachtung sieht er als eine mögliche Lösung für das Minimieren des Beobachtungseffekts:

*„Um die Daten zu erhalten, die am wichtigsten für die linguistische Theorie sind, müssen wir beobachten, wie Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden“* (Labov in: Dittmar / Rieck 1980: 17).

In der vorliegenden Forschung beobachtet die Lehrperson, die zugleich die Untersuchung durchführt, den Unterrichtsprozess. Einerseits nimmt sie am Unterricht als Lehrende teil, andererseits macht sie zugleich im und nach dem Unterricht ihre Notizen, indem sie die für den Forschungsgegenstand relevanten Daten protokolliert. Das bedeutet, der Beobachtungsprozess wird den Studenten nicht bewusst gemacht. Die Lehrperson versucht, ihre Notizen so zu machen, damit sich die Untersuchungsteilnehmer dadurch nicht ablenken lassen oder gestört bzw. befangen fühlen könnten. Das heißt, die Daten werden auf „natürliche“ Weise protokolliert: stichwortartig mit dem Notizblock in der Hand und teils auch in den Phasen, in denen Studenten selbständig (zum Beispiel in den Gruppen oder zu zweit) arbeiten. Unmittelbar nach dem Unterricht wird über das Geschehene nochmal reflektiert, alle protokollierten Daten werden systematisiert und analysiert<sup>31</sup>.

### 1.4 Aufbau der Arbeit

Aus der Frage- und Zielstellung sowie Überlegungen zum methodischen Vorgehen der Einleitung (1. Kapitel) ergibt sich folgender Aufbau der vorliegenden Dissertation.

Im Kapitel 2 werden die für diese Arbeit besonders relevanten zentralen Begriffe diskutiert. Außerdem wird deutsches und russisches kommunikatives Handeln im beruflichen Alltag im Vergleich analysiert. Anschließend wird der Begriff interkultureller Handlungskompetenz betrachtet und auf interkulturelles Lernen im modernen

---

<sup>31</sup> In der gegebenen Forschungssituation wurde diese Art des Protokollierens gewählt (bei einer teilnehmenden Beobachtung durch die Lehrperson unmittelbar im Unterrichtsprozess), weil diese für die Forscherin keine gesonderten Genehmigungen erforderte.

Fremdsprachenunterricht in Deutschland eingegangen, wobei Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht vorgestellt wird. Die Wahl dieses Modells wird im Abschnitt 2.5.2 begründet.

Kapitel 3 widmet sich der Analyse russischer Bildungsstandards für Fremdsprachenstudiengänge in Bezug auf deren interkulturelle Orientierung. Außerdem wird in diesem Kapitel auf den Forschungs- und Entwicklungsstand im Bereich interkultureller Orientierung im Fremdsprachenstudium in Russland eingegangen.

Im Zentrum des 4. Kapitels steht die Untersuchung zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz im berufsbezogenen Deutschunterricht an einer russischen Universität. Dabei werden zuerst die Rahmenbedingungen der Untersuchung abgesteckt und ein Planungsbeispiel einer Unterrichtseinheit gegeben. Des Weiteren werden zentrale Teile des empirischen Vorgehens dargestellt – teilnehmende Beobachtung und schriftliche Befragung der Teilnehmer vor und nach dem Kurs.

Anschließend werden ein zusammenfassender Rückblick auf die vorliegende Arbeit sowie ein Ausblick zwecks einer möglichen Weiterentwicklung des Themas gewährt.

## 2. BEGRIFFSERKLÄRUNG UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN

### 2.1 Kultur und Interkulturalität

*„Kultur ist selbst Deutungsweise. Kultur ist außerhalb von Kommunikationsprozessen [...] nicht erfassbar, sondern immer nur in Form von Zeichen, die der Interpretation bedürfen.“*

(Ertelt-Vieth 2005: 22)

*„Der Begriff der Kultur ist alles andere als eindeutig oder unproblematisch, er ist selbst kulturabhängig.“*

(Wierlacher 2003: 271)

Da *Kultur* ein komplexer Begriff ist, soll klargestellt werden, welche konkrete Bedeutung von Kultur für den gegebenen Forschungskontext relevant ist, denn:

*„Wie zahlreiche abstrakte Begriffe dieser Art ist ‚Kultur‘ vieldeutig; und das heißt: je nach Kontext und Benutzer variiert die Bedeutung – auch in den Wissenschaften. Eine einheitliche, allgemein anerkannte Definition von Kultur gibt es nicht. Folglich muss jeder, der von Kultur redet (zum mindesten in der Wissenschaft) möglichst präzise festlegen, was darunter zu verstehen ist“* (Maletzke 1996: 15).

Maletzke (1996) stimmt auch mit Bolten (2007) überein: *„Den allgemein gültigen Kulturbegriff gibt es nicht“* (Bolten 2007: 39).

Bereits im Jahre 1952 gab es 150 Definitionen von Kultur (vgl. Thomas 1993: 379). Bolten (2001) spricht von 250 unterschiedlichen Kulturbedeutungen, die amerikanische Forscher in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts gefunden haben (vgl. Bolten 2001: 10). Des Weiteren bezieht sich Philipp (2003) auf die Arbeit von Keller (1982), von dem insgesamt 270 verschiedene Kulturdefinitionen analysiert wurden und der versuchte, diese zu systematisieren (vgl. Philipp 2003: 28).

Für das vorliegende Forschungsprojekt ist ausschließlich der erweiterte Kulturbegriff relevant, der sich im Kontext des interkulturell orientierten Studiums bzw. des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts etabliert hat<sup>32</sup>.

Der nächste für die vorliegende Dissertation relevante Begriff ist die *Interkulturalität*. Unter *Interkulturalität* wird eine Art Beziehung zwischen zwei oder mehr Kulturen

---

<sup>32</sup> S. Abs. 2.1.1

verstanden, die durch interkulturelles Handeln – die Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen – erzeugt wird (vgl. Földes 2009: 512, Erll / Gymnich 2007: 169).

### 2.1.1 Kulturbegriff im Kontext des interkulturell orientierten Studiums

*„Die Frage, ob man angesichts vielfältiger kultureller Vernetzungen noch am Paradigma des Eigenen und des Fremden festhalten könne, bejaht Hans Barkowski beharrlich. Man dürfe „das Kind ‚Kultur‘ nicht im Bade von mainstream-Orientierungen wie Individualisierung und Globalisierung“ ertränken.“<sup>33</sup>*

(Skiba 2007: 91)

In seinem Artikel „Das Kind im Bade. Komplementäre Kulturbegriffe im Fach Deutsch als Fremdsprache“ betont Skiba (2007), dass die Fremdsprachendidaktik internationale Deutschlerner (z.B. japanische Studenten) trotz globaler Vernetzungen und individueller Abweichungen auch weiterhin als Vertreter ihrer Kulturen betrachten kann, weil sie sich von Deutschlernern aus anderen Nationalkulturen spezifisch unterscheiden (vgl. Skiba 2007: 96).

*„Dieses Festhalten an der Vorstellung relativ geschlossener kultureller Formationen soll das Kind ‚Kultur‘ vor dem Ertrinken retten“* (Skiba 2007: 96).

In der Fremdsprachendidaktik bzw. im Bereich der interkulturellen Kommunikation wird der erweiterte<sup>34</sup> Kulturbegriff verwendet:

*„Grundlage der Beschäftigung mit interkultureller Kommunikation ist der erweiterte Kulturbegriff, d. h. die Auffassung von Kultur als einem komplexen Bündel von Subjektivationen (Annahmen, Werte, Normen, Vorstellungen, Einstellungen usw.) und Objektivationen (Handlungen, Verhaltensweisen, Sprache, Artefakte), das der alltäglichen Orientierung und Lebensbewältigung dient“* (Roth 2003: 187).

Seit etwa 2000 hat im Fachdiskurs DaF / DaZ auch folgender Kulturbegriff Gültigkeit gewonnen. Laut Barkowski (2010) wird *„die Gesamtheit der Eingriffe des Menschen in seine Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung seiner materiellen und ideellen Bedürfnisse,*

---

<sup>33</sup> Skiba 2007: 91 zitiert nach Barkowski 2001: 120

<sup>34</sup> Man unterscheidet zwischen dem engen und dem weiten Kulturbegriff. Kultur in der „eingengten“ Bedeutung repräsentiert alles Schöne, Wahre und Gute und beschränkt sich somit auf die zweite Bedeutung von „cultura“: auf Kunst und Geisteskultur. Der erweiterte Kulturbegriff bezieht sich dagegen eher auf allgemeine lebensweltliche Zusammenhänge (vgl. [http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a\\_bis\\_z/index.htm#K](http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/index.htm#K)) [Stand 07.03.2011].

*einschließlich der diese Eingriffe begleitenden körperlichen, geistigen und sprachlichen Handlungen und der geistigen und stofflichen Manifestationen und Produkte“* als Kultur definiert (Barkowski 2010: 174 zitiert nach Barkowski / Eßer 2005).

Dabei werden konkrete Einzelkulturen als historisch-dynamische Systeme mit starken Binnenuntergliederungen betrachtet, die nicht auf den Geltungsraum von Nationalstaaten begrenzt sind (vgl. ebd.).

Eßer (2006) formuliert folgende für den DaF-Unterricht relevante Kulturdefinition:

*„Kultur ist ein abstrakter Begriff für die ganz spezifische Art und Weise, wie die Menschen einer gesellschaftlichen Gruppe leben, d. h. wie sie ihre Lebenswelt jeweils organisieren“* (Eßer 2006: 4).

Folglich betont Eßer, dass diese Kerndefinition von Kultur noch zu spezifizieren und zu relativieren wäre. Dazu wählt sie die Form eines Kultur-ABCs aus, in dem sie unter anderem die für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht relevanten Funktionen anführt:

- die Wahrnehmungsspezifik: *„Fremdkulturelle Phänomene werden auf der Folie der Eigenkultur wahrgenommen und bewertet“* (vgl. Kuhn 2007: 228 zitiert nach Eßer 2006: 4ff.),
- die Orientierungs- und Schutzfunktion für ihre Mitglieder: *„Die konventionalisierten Umgangsweisen eines Kollektivs [...] haben alle zwei Funktionen: 1. Realisierung materieller und ideeller Bedürfnisse sowie 2. Sicherung des Fortbestands des Kollektivs“* (ebd.),
- die Dynamik von Kulturen: *„Kulturen beeinflussen sich gegenseitig und verändern sich auch dadurch“* (ebd.).

Zwischen Sprach- und Kulturvermittlung besteht ein konzeptueller Zusammenhang. Aus diesem Grund ist die Rolle der Kultur beim fremdsprachlichen Lehren und Lernen eine sehr wichtige. So kommt Eßer zu dem Schluss, dass Kultur im Fremdsprachenunterricht nicht nur Lerninhalt ist, sondern auch die Spezifik des Lehrens und Lernens umfasst (vgl. Eßer 2006: 8).

Somit unterliegen Lehrende und Lernende einer kulturellen Prägung als Ergebnis ihrer eigenen Sozialisationsprozesse. Sie bringen in jede unterrichtliche oder

außerunterrichtliche Interaktion neben ihrem Weltwissen auch ihre soziale Identität und ihren kulturellen Hintergrund ein, was schließlich für das interkulturelle Lernen<sup>35</sup> von besonderer Bedeutsamkeit ist, denn interkulturelles Lernen dient der Entwicklung interkultureller Kompetenz (vgl. Kuhn 2007: 228).

Sternecker und Treuheit (1994) sprechen von einem erweiterten und zugleich konkreteren Kulturbegriff, von dem Ansätze interkultureller Pädagogik in Anlehnung an die Ethnologie ausgehen:

*„Hier wird Kultur als `Alltagswissen` verstanden, das nicht allein die Objektivationen alltäglichen Handelns von Essen und Bekleidung bis zu Berufen und Verwandtschaftsbeziehungen umfasst, sondern ebenso die Ideen, die Alltagstheorien und die Deutungsmuster, in denen die Mitglieder einer Kultur in `natürlicher` Einstellung die sie umgebende Welt auslegen. Diese Deutungsmuster steuern alltägliches Handeln nach Maßgabe von Tradition und sozialem Kontext. In einen solchen Rahmen der Alltagskultur gehört dann auch die Sprache als der im kommunikativen Handeln festgelegte Orientierungsrahmen für die Auslegung von Situationen und Rollenbeziehungen sowie die Erziehung als das Hineinwachsen in bzw. Aneignen von Deutungsmustern“ (Sternecker / Treuheit 1994: 33).*

Folglich bedeutet der Kulturbegriff für das handelnde Individuum eine innere Ordnungsstruktur, die seine Umwelt regelt. Diese Regelungen werden dann in subjektive Handlungsziele und Strukturen umgesetzt. Zusammenfassend kann man sagen, dass Kultur somit als Gesamtheit sozialer Verhaltensbedingungen eine konkrete Orientierungsfunktion für jedes einzelne Individuum erfüllt. Erst dank dieser Orientierungsfunktion kann das Individuum innerhalb seiner Sozialstruktur kommunizieren und handeln (vgl. ebd.).

Über Kultur als Orientierungssystem spricht auch Thomas. Seine Definition betrachtet das Phänomen Kultur aus sozialpsychologischer Sicht und eignet sich für die Analyse interkultureller Begegnungen im Kontext des Fremdsprachenlernens:

*„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft“ (Thomas 1993: 380).*

---

<sup>35</sup> S. Abs. 2.5



Den Lernenden sollte im berufsorientierten interkulturellen Fremdsprachenunterricht die gesamte Bandbreite der Faktoren bewusst gemacht werden, die ihre Kommunikations- und Handlungsweise in alltäglichen Situationen und vor allem in beruflichen Kontexten, aber auch das menschliche Individuum als solches, prägen. Durch eine solche Bewusstmachung können die Gründe für eigene kommunikative Handlungen und die des ausländischen Partners besser nachvollzogen werden.

### **2.1.2 Kulturelle Prägung als Wesensmerkmal des menschlichen Individuums**

*„Dass in allen Völkern, Nationen, Kulturen und Zivilisationen mit Wasser gekocht wird, ist eine Binsenweisheit. Ebenso, dass sie sich unterscheiden lassen.“*

(Litschew 2001: 7)

*„Wenn ich mit Menschen verschiedener Herkunftsländer zusammen bin, darf ich nicht unberücksichtigt lassen, dass sie von anderen Eindrücken tief geprägt sind.“*

(Doll 2011: 5)

Kulturelle Prägung ist ein Wesensmerkmal des menschlichen Individuums. Ihre Spezifik bestimmt, wie wir andere Kulturen wahrnehmen, und drückt sich in der interkulturellen Kommunikation aus. Kulturelle Prägung ist für den Menschen ein fester Bezugsrahmen, welcher es uns überhaupt erst ermöglicht, auch andere, fremde Standpunkte und Bezugsrahmen zu erkennen und wahrzunehmen (vgl. Löwe 2007: 10). Viele verschiedene Aspekte des menschlichen Alltags, auch Werte, Normen und Einstellungen, welche auf die menschliche Lebensweise Einfluss haben, sind kulturell bedingt:

*„Religiöse Überzeugungen, die Vorstellung davon, was `gesunder Menschenverstand` ist, Umgangsformen, Konzepte vom Verlauf der Zeit oder der Bedeutung des Raums, Werte und Normen – dies alles sind kulturelle Konstrukte, die in einer uns fremden Kultur vollkommen anders aussehen können“ (Erl / Gymnich 2007: 19).*

Die Tatsache, dass kulturelle Unterschiede existieren, lässt sich nicht bestreiten. Es stellt sich jedoch die Frage, wie und warum diese entstehen. Man sollte sich als Forscher, als international agierender Arbeitnehmer oder Arbeitgeber, aber auch einfach als moderner Erdenbürger für die Hintergründe der kulturellen Spezifik unserer Mitmenschen interessieren, um sich diese bewusst zu machen und dadurch die eigene interkulturelle Kompetenz zu fördern.

Nach dem systemorientierten Ansatz der Kulturpsychologie passen sich Menschen an ihre Umwelt an und verändern sie. Andererseits wirkt aber auch die Umwelt auf die Menschen ein, infolgedessen ein dynamisches System mit wechselseitiger Beeinflussung entsteht (vgl. Thieme 2000: 66). Geertz (1987) betont die semiotische Funktion der Kultur und beruft sich auf die Auffassung von Max Weber, nach welcher *„der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist“*, wobei Geertz dieses Gewebe als Kultur ansieht (vgl. Thieme 2000: 67 zitiert nach Geertz 1987: 9). Die Ursachen für sein „Bedeutungsgewebe“ schöpft der Mensch aus der eigenen kulturellen Umgebung, jedoch ist nicht jedes menschliche Verhalten kulturell geprägt:

*„Es gibt natürlich persönliche Präferenzen und Unterschiede, die auf eigenen Erfahrungen beruhen und zu Unterschieden zwischen Angehörigen ein- und derselben Kultur führen. Gleichfalls gibt es Verhaltensweisen, die universell und allen Menschen gemeinsam sind, wie Nahrungsaufnahme, eine Sprache verwenden, Kinder groß ziehen oder Schutz suchen“* (Podsiadlowski 2004: 9).

Hofstede (1997) definiert zum Beispiel in seinem Modell drei Ebenen der Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung des Menschen:

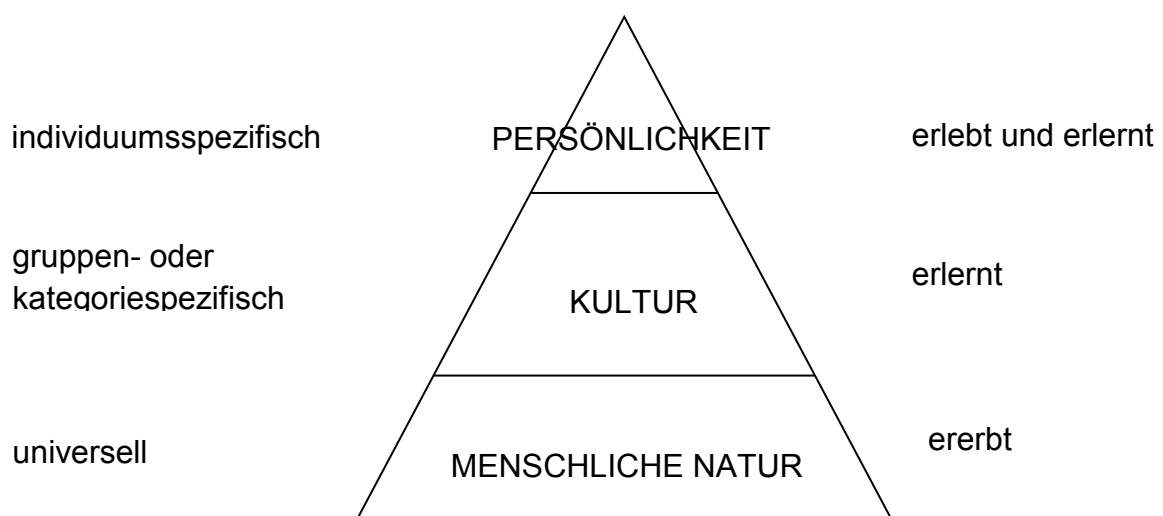


Abb. 1 (Hofstede 1997: 5)

*„In Abgrenzung zur Kultur bezieht sich die Persönlichkeit auf ein einzelnes Individuum, welches sich durch einzigartige Erfahrungen und Erlebnisse auszeichnet. Die Summe dieser Erfahrungen macht die persönliche Kombination der individuellen mentalen Programme aus, die zum großen Teil erlernt, teilweise aber auch vererbt sind. Die menschliche Natur hingegen bezieht sich auf den gemeinsamen Nenner aller Menschen unabhängig von ihrer Sozialisation und ihrer persönlicher Prägung. Sie*

*bezeichnet die Funktionsweise des Menschen in ihren physischen und psychischen Grundzügen“* (Hauser 2003: 10).

Für die vorliegende Arbeit sind ausschließlich kulturbedingte Besonderheiten des kommunikativen Handelns von Russen und Deutschen von Interesse<sup>36</sup>. Diesbezüglich werden im Folgenden allgemeine Gründe für kulturbedingtes Handeln erläutert sowie einige konkrete Beispiele aus dem deutschen bzw. russischen Kulturraum angeführt.

Barbara Löwe bezeichnet in ihrem Buch „Kulturschock Russland“ Kultur als *„die Summe der Gewohnheiten einer Gesellschaft“* (Löwe 2007: 10). Der kulturelle Hintergrund beeinflusst kognitive, emotionale und behaviorale Aspekte menschlichen Wesens – also unser Denken, Fühlen und Verhalten. Zugleich sind unsere Überzeugungen, Einstellungen und Werte kulturell geprägt. Kultur baut auf drei Säulen auf, die sich im Laufe der Zeit unter dem Einfluss der Umwelt, die ihre Vertreter umgibt, entwickeln: Werte, Normen und Symbole (vgl. Podsiadlowski 2004: 2).

Graphisch kann das wie folgt dargestellt werden:

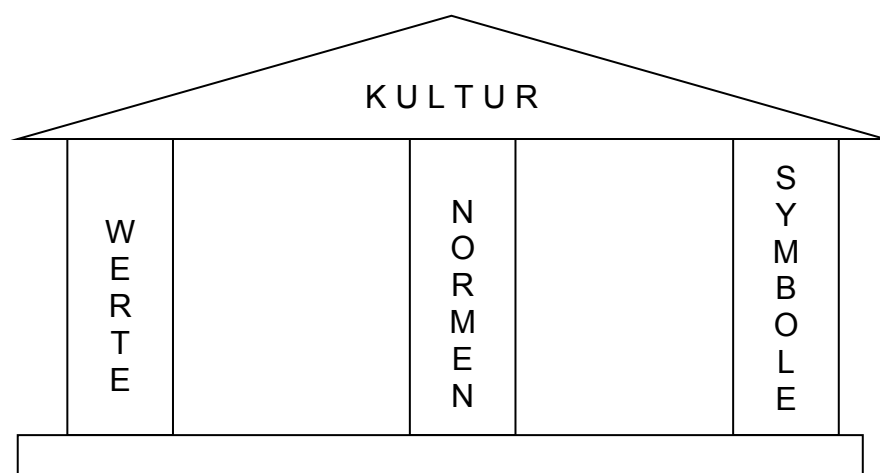


Abb. 2: Die drei Säulen der Kultur (Podsiadlowski 2004: 3)

Werte sind das, was innerhalb einer Kulturgruppe für gut und richtig gehalten wird, und beschreiben, wie sich die Vertreter dieser Gruppe zum Beispiel zu Hause, am Arbeitsplatz oder in der Gesellschaft zu verhalten haben. Werte sind internalisiert und meistens unbewusst, können aber (z. B. in interkulturellen Trainings und Seminaren) bewusst gemacht werden. Innerhalb jeder Kulturgruppe werden Normen und Regeln

<sup>36</sup> S. Abs. 2.3

benannt sowie Rollen bestimmt, die die Zugehörigkeit zu einer Gruppe sichern und ihr Funktionieren ermöglichen. Erlernt werden diese Normen, Regeln und Rollen in der Phase der primären Sozialisation im Elternhaus, in der Schule, über die Regierung, die Kirche und andere Institutionen. Erworben und weitergegeben werden sie größtenteils durch die Kommunikation. Unterschiede zwischen Kulturen sind über Symbole (z. B. Kleidung, Essen, Farben, Musik etc.) und Rituale (z. B. Feiern, Geschenke, Begrüßungsformen etc.) erkennbar, die den privaten und beruflichen Alltag der Menschen prägen (vgl. ebd.). Des Weiteren betont Podsiadlowski, dass diese von unserem kulturellen Hintergrund geprägten Werte in unseren Einstellungen und unserem Verhalten zum Ausdruck kommen:

*„Während unsere Wertvorstellungen für einen Außenstehenden nicht erkennbar sind, so ist doch unser Verhalten, das von unseren Werten beeinflusst wird, ersichtlich“* (ebd., S. 6).

Den Zusammenhang zwischen Werten, Einstellungen, Verhalten und Kultur stellt sie als zirkulär dar:

*„Mit der Annahme eines zirkulären Zusammenhanges können wir über neue Verhaltensweisen unsere Einstellungen beeinflussen und sogar langfristig unsere Wertvorstellungen“* (ebd., S. 5).

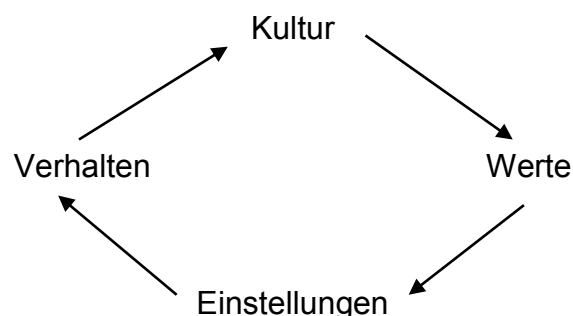


Abb. 3: Werte, Einstellungen und Verhalten (Podsiadlowski 2004: 6)

Hofstede bezeichnet das komplexe Zusammenspiel von Werten, Einstellungen und Denkmustern als ein mentales Programm einer bestimmten zusammenlebenden Gemeinschaft und schafft dafür mit der Metapher der „*software of the mind*“ ein treffendes Bild<sup>37</sup>. Diese Metapher lässt sich veranschaulichen, indem die drei Ebenen von Kultur mit einem Eisberg verglichen werden, deren sichtbare Spitze aus Symbolen und Artefakten, aber auch einem Teil der Werte, Normen und Standards besteht. Der

<sup>37</sup> Vgl. Finkbeiner / Koplin 2001: 116 zitieren nach Hofstede 1997: 4

unsichtbare Teil, der sich unter der Wasseroberfläche in der Mitte des Eisberges befindet, beinhaltet eine weitere Menge von Werten und Normen. Die Basisannahmen bilden das Fundament des Eisberges und liegen metaphorisch gesehen tief unter Wasser:

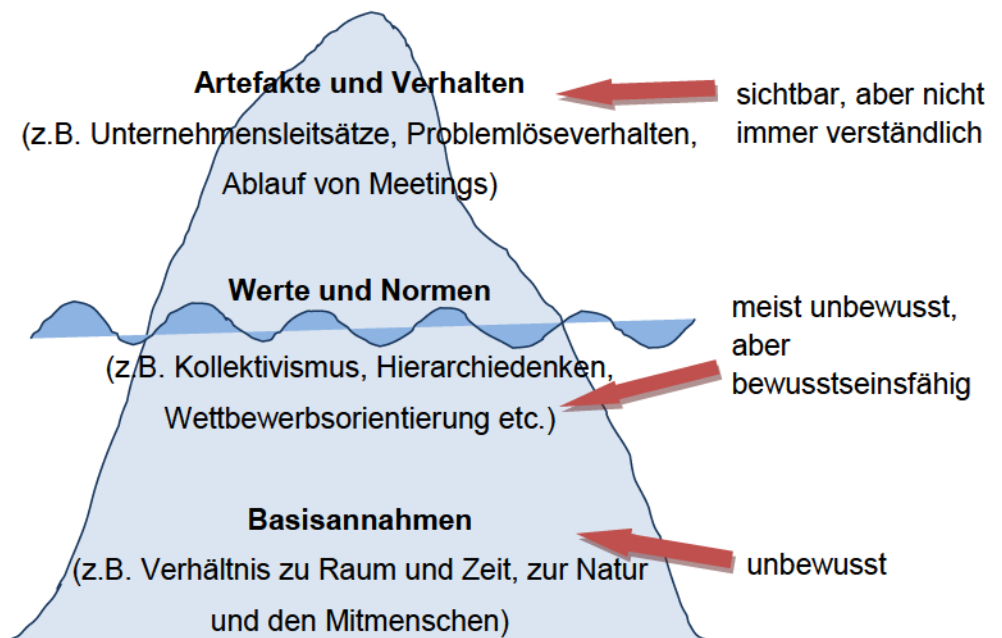


Abb. 4: Die drei Ebenen der Kultur (eigene Darstellung nach Podsiadlowski 2004: 8)

Nun treibt dieser Eisberg auf einen anderen zu, was hier metaphorisch für die Situation einer interkulturellen Interaktion steht. In diesem Fall können die grundlegenden Basisannahmen und Werte zusammenstoßen. Die Ursache dafür bleibt aber über Wasser nicht erkennbar<sup>38</sup>. Es gibt unterschiedliche Darstellungsmöglichkeiten des Eisbergmodells. Beispiele, die verschiedene Kulturwissenschaftler bezüglich ihres Forschungsschwerpunktes unter Artefakten, Werten und Normen und Basisannahmen anführen, können sich in entsprechenden Darstellungen unterscheiden. In der vorliegenden Arbeit fiel die Wahl auf die Darstellung von Podsiadlowski (vgl. 2004: 7), weil sie in ihren Beispielen in erster Linie berufliche Kontexte thematisiert, was für die vorliegende Untersuchung von besonderer Relevanz ist.

Die Tatsache, dass kulturspezifische Besonderheiten, die die Entwicklung der Persönlichkeit zu beispielsweise einem Deutschen oder einem Russen prägen, ihre Wurzeln in natürlichen und historischen Gegebenheiten haben, darf auch nicht außer

<sup>38</sup> Vgl. Finkbeiner / Koplin 2001: 116 zitieren nach Schuhbeck 1997: 46; vgl. Podsiadlowski 2004: 7

Acht gelassen werden. Geographie, Klima und Geschichte eines Landes wirken sich erheblich auf die Mentalität seiner Einwohner aus. Einige Beispiele solcher Auswirkungen auf Vertreter der deutschen bzw. der russischen Kultur können den Büchern von Maxim Gorski „Gebrauchsanweisung für Deutschland“ und Barbara Löwe „Kulturschock Russland“ entnommen werden.

Landschaften prägen regionale bzw. mentale Besonderheiten:

*„Mit der Bahn braucht man sieben Tage, um Russland von Smolensk bis Wladiwostok zu durchqueren, eine Strecke aus dem Herzen Europas bis vor die Tore Japans. Aber die Landschaft ändert sich auf dem ganzen weiten Weg kaum. Gleich bleiben auch die Menschen, es sind Russen, die nicht einmal stark unterschiedliche Dialekte sprechen. [...] Auch in den Kochtöpfen wird man vergebens nach regionalen Besonderheiten suchen: Borschtsch, Pelmeni und Piroggen gibt es in Woronesch und in Rjasan, in Irkutsk ebenso wie in Chabarowsk. [...] Wieviel kleiner ist doch Deutschland! [...] Dennoch ist es fast eine kleine Weltreise, die Sie von hohen Alpengipfeln durch dunkle Tannenwälder, zwischen lieblichen Weinbergen und über karge Heidenlandschaften an eine raue nördliche Küste führt. [...] Nicht nur die Landschaft ändert sich, sondern auch die Sprache. [...] Von der Gastronomie ganz zu schweigen [...]“ (Gorski 2006: 128f.).*

Geographische Lage und Größe des Landes prägen die Mentalität:

*„Wesentliches Element russischen Lebensgefühls ist die gewaltige Ausdehnung des Landes. Sie vermittelt Weite, Unbegrenztheit, Größe (in mehrfacher Bedeutung). [...] Nicht selten heißt es, die unbegrenzte Weite habe auch dazu geführt, dass die Menschen ihre Bemühungen nie auf einen Bereich und auf die Optimierung seiner Möglichkeiten konzentrieren mussten. [...] Hierher rührt wohl auch der großzügig-nachlässige Umgang mit der Natur (und mit den Menschen). Der dünn besiedelte, weite Raum ohne natürliche Grenzen ließ die russischen Menschen ‚mehr Pionier- und Pfadfinderinstinkte ausbilden als pflegerische‘<sup>39</sup>“ (Löwe 2007: 94).*

Das Klima prägt die Denk- und Verhaltensweise:

*„Russische Menschen waren stets den unberechenbaren Launen der Natur ausgesetzt, sie mussten lernen, ihnen die ebenso unberechenbaren Launen des eigenen Wagemuts entgegenzusetzen. Sie entwickelten die Neigung, das Schicksal herauszufordern, den Erfolg zu riskieren, auf gut Glück zu handeln. Die Unberechenbarkeiten der Natur und die daraus entstehenden Zufälligkeiten des Daseins veranlassten die Menschen auch, eher rückblickend zu überdenken, zu analysieren, sozusagen Folgen zu registrieren. Zielsetzungen rückten in den*

---

<sup>39</sup> Löwe 2007: 94 zitiert nach Neander 1976: 12. Die Slawistin Irene Neander lehrte von 1949 bis 1989 Russisch an der Universität Tübingen.

*Hintergrund. In den Vordergrund gelangte die Neigung, sich anzupassen, zu lavieren, die Dinge zu drehen und zu wenden, ‚Hintersinn‘ zu entwickeln<sup>40</sup>“ (Löwe 2007: 94).*

Das individuelle menschliche Verhalten kann nicht immer durch die oben angeführten geographischen und klimatischen Besonderheiten erklärt werden, denn viele weitere subjektive Faktoren prägen die Entwicklung des menschlichen Individuums sowie sein Verhalten. Unbezweifelbar ist jedoch, dass Vertreter einer bestimmten Kultur ihre kulturelle Brille aufhaben, die russisch, deutsch usw. geprägt ist – und zwar meistens unwillkürlich, ohne dass die Vertreter der jeweiligen Kultur es wollen oder bewusst steuern können. Dies entzieht sich jeglicher Wertung, Absicht oder Verantwortung. Für den kulturellen Hintergrund, in dem man aufwächst, ist man nicht selbst verantwortlich und er ist weder positiv noch negativ von außen (oder innen) zu bewerten. Jedoch trägt jeder Mensch Verantwortung für sein Handeln im Kontext weltweiter Menschenrechte.

Für international agierende Fachkräfte ist es unabdingbar zu wissen, dass Missverständnissen mit ausländischen Partnern oft kulturelle Unterschiede zugrunde liegen und dass diese wiederum ihre Gründe haben, je nachdem, welche geographischen, klimatischen und historischen Bedingungen diese oder eine andere Kultur geprägt haben. Die Thematisierung interkultureller Unterschiede und deren Hintergründe im berufsorientierten DaF-Unterricht sollte die Entwicklung interkultureller Kompetenz der zukünftigen Fachkräfte ermöglichen und sie somit auf erfolgreiche interkulturelle Kommunikation vorbereiten.

Bei der Entstehung kultureller Besonderheiten, die für diese oder jene Gemeinschaft bzw. für diese oder jene Arbeitskultur typisch sind, spielen nicht nur geographisch-klimatische, sondern auch historische Bedingungen eine große Rolle. Sie dürfen nicht unberücksichtigt bleiben, wenn man nach Hintergründen und Erklärungen für ein besonderes Verhalten seines ausländischen Partners in einer interkulturellen beruflichen Situation sucht bzw. wenn man im interkulturellen Fremdsprachenunterricht den Lernern kulturspezifische Besonderheiten des Ziellandes bewusst machen möchte:

*„Wie man einen Menschen besser versteht, wenn man seine Biographie kennt und weiß, was ihn im positiven und im negativen geprägt hat oder was ihm als besonderer Erfolg geglückt oder als besonderes Trauma widerfahren ist, so erscheint auch ein Volk*

---

<sup>40</sup> Löwe 2007: 94 zitiert nach Kljuschewskij. Wassilij Kljutschewskij (1841-1911), bedeutender russ. Historiker.

*hinsichtlich seiner herausstechenden Eigenschaften in einem helleren Licht, wenn man seine Geschichte betrachtet“* (Schroll-Machl 2002: 38).

Im Folgenden werden deutsche und russische historische und kulturelle Hintergründe näher betrachtet.

### **2.1.2.1 Deutsche Kultur: Geschichte als Einflussfaktor**

In ihrem Buch „Die Deutschen – Wir Deutsche: Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben“ analysiert Sylvia Schroll-Machl (2002) zentrale Ereignisse deutscher Geschichte, die in der deutschen (Arbeits-)Kultur bzw. in der Mentalität der Deutschen deutliche Spuren hinterlassen haben. Die Autorin stützt sich auf die Zusammenschau der historischen Ausführungen vieler Autoren, die sich mit diesem Thema beschäftigt haben (vgl. Schroll-Machl 2002: 44), und erkennt folgende Linien als maßgebend:

- die Lehren des Protestantismus und seine Folgen;
- der Zerfall der Zentralgewalt und das über Jahrhunderte währende Verharren in der Kleinträumigkeit der Territorialstaaten mit absolutistischer Staatsform;
- die kontinuierlichen existentiellen Erschütterungen, die Generationen von Deutschen bis in die jüngste Zeit heimgesucht haben (ebd.).

Im Vergleich zur Orthodoxie wurde beim Protestantismus sehr viel Wert auf Sachlichkeit und Rationalität gelegt. Darüber hinaus war der Stellenwert des Berufs und der eigenen Realisierung sehr hoch, und die Menschen waren für ihre Lebensgestaltung selbst verantwortlich<sup>41</sup>. Die protestantische Arbeitsethik erwartete von den Menschen in erster Linie Eigeninitiative, Disziplin und Entscheidungsfähigkeit. Im zersplitterten Deutschland<sup>42</sup> war es nicht schwer, die Pflichten der Bürger zu kontrollieren. Nur auf den privaten Bereich verbreitete sich die Kontrolle nicht. Somit wurden die beruflichen und privaten Bereiche streng voneinander getrennt. Unter diesen Umständen entstand das enorme Pflichtbewusstsein, das im Laufe der Zeit verinnerlicht wurde. Die absolute Isolation nach außen und die Enge des Staatswesens bedingten die stark ausgeprägte

---

<sup>41</sup> „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott“- diese mittelalterliche Weisheit taucht schriftlich fixiert im 16. Jahrhundert beim Schriftsteller Justus Georg Schottel in der Form: "Mensch, hilf dir selbst, so hilft Gott mit" auf. Ähnliches schrieben auch schon antike Römer wie Cicero ("Fortes fortuna adjuvat" = "Den Mutigen hilft das Glück"). <http://www.w-akten.de/reddeutsch3.phtml> [Stand 16.03.2011].

<sup>42</sup> Zu Beginn des 19. Jahrhunderts gab es auf deutschem Gebiet rund 1000 kleine, rechtlich selbständige Einheiten mit strengen Grenzübergangsregeln (Grekova 2009: 32 zitiert nach Althaus&Mog 1992: 46).



Ordnungsliebe der Deutschen. Darüber hinaus setzte sich mit der zunehmenden Industrialisierung und Automatisierung eine stark monochrome<sup>43</sup> Zeitreglementierung durch. Die historischen Ereignisse des 20. Jahrhunderts haben die Verhaltensstandards nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa verändert. Machtunterschiede zwischen Männern und Frauen, den älteren und jüngeren Generationen sowie zwischen den Regierenden und den Regierten haben sich verringert. Außerdem bemühte man sich nach 1945 um eine sachorientierte Arbeitsweise. Die Konzentration auf eine pflichtbewusste Rollenübernahme im Arbeitsumfeld war in der Aufbauzeit überlebenswichtig (vgl. Grekova 2009: 32f. nach Schroll-Machl, Barmeyer & Stein, Althaus & Mog, Elias und Nees).

### 2.1.2.2 Russische Kultur: Geschichte als Einflussfaktor

*„Verstand wird Russland nie verstehen,  
Kein Maßstock sein Geheimnis rauben,  
So wie es ist, so lasst es gehen,  
An Russland kann man nichts als glauben.“*  
(Fjodor Tjuttschew<sup>44</sup>)

Neben den klimatischen und geographischen haben einige historische Bedingungen einen großen Einfluss auf die russische Arbeitskultur ausgeübt. In der kulturwissenschaftlichen Literatur werden vor allem folgende Einflussgrößen als prägnante Faktoren genannt:

- das Zarentum,
- die orthodoxe Kirche,
- das kommunistisch-sozialistische Ideologie- und Wirtschaftssystem,
- der momentan andauernde Transformationsprozess (vgl. Grekova 2009: 30).

Seit der Christianisierung (10. Jahrhundert) wurde Russland patriarchalisch und absolutistisch regiert. 1236-1480 war die Entwicklung des Landes durch die

---

<sup>43</sup> Bei der *monochronen* Planung und Organisation der Arbeit erledigt der Berufstätige seine Aufgaben der Reihe nach, ist auf exakte Planung fokussiert, vermeidet Unterbrechungen, beruft sich auf Zahlen und Fakten, nimmt Pünktlichkeit und Deadlines ernst, beachtet Regeln; und die Sache steht für ihn eindeutig vor der Beziehung. Im Gegensatz dazu steht die *polychrone* Arbeitsweise. Vgl. [http://www.culture-contact.com/fileadmin/files/internat\\_projektteams\\_und\\_globale\\_roll\\_outs.pdf](http://www.culture-contact.com/fileadmin/files/internat_projektteams_und_globale_roll_outs.pdf) S. 2 [Stand 17.03.2011].

<sup>44</sup> Fjodor Iwanowitsch Tjuttschew (1803-1873) – russischer Dichter. Die Strophe aus: Löwe 2007, S. 48.

osmanische Fremdherrschaft von der europäischen Entwicklung abgetrennt. Der durch das Bürgertum angetriebene gesellschaftliche Fortschritt blieb damit aus, was auch das Fehlen von Privateigentum und Bourgeoisie zur Folge hatte (vgl. Grekova 2009: 31 nach Dathe 1995: 81). Zusätzlich beeinflusste die orthodoxe Kirche das Denken und Handeln der Russen. Das Leiden sah sie als einen natürlichen und unmittelbaren Bestandteil des Lebens an. Durch die ausgeprägte Mystik der orthodoxen Kirche waren (und sind) die Menschen in Russland geduldig und opferbereit. Ebenfalls ist die Fähigkeit zum Mitgefühl und zur Solidarität stark ausgeprägt (vgl. ebd. nach Lyskow-Strewe & Schroll-Machl in: Thomas / Kammhuber / Schroll-Machl 2007: 116). Im 20. Jahrhundert haben der Totalitarismus, die Einparteienregierung und die Zentralverwaltungswirtschaft siebenzig Jahre lang die russische Mentalität geprägt: *„Die zaristische Autokratie ging nahtlos in die bolschewistische Diktatur über“* (ebd., S. 114). In der kommunistischen Ära waren Phänomene wie die kollektiven Organisationsmuster im russischen Alltag und das Massenbewusstsein in den Menschen tief verankert. Darüber hinaus haben eine starke Bürokratisierung und permanente defizitäre Zustände dazu geführt, dass die ohnehin schwer durchschaubaren informellen Netzwerke noch mehr an Bedeutung zunahmen (vgl. Grekova 2009: 31 nach Roth 2003: 100, Genov 1993: 1, Stephan & Abalakina-Paap 1996: 376).

Die folgende Zusammenfassung zahlreicher „russlandbezogener“ analytischer Arbeiten, die Grekova (2009) in ihrer Forschung anführt, zeigt nicht nur die damaligen historischen Gegebenheiten, sondern lässt uns auch heutige mentale Besonderheiten der russischen Geschäftskultur nachvollziehen:

*„Die Misstrauenshaltung, die sich in der Zeit der Massenrepressionen entwickelte, ist in vielen Bereichen des Geschäftslebens heute immer noch präsent. Die allgegenwärtige Kontrolle, die Willkür der Entscheidungen und Sanktionen bewirken eine Scheu vor möglicher Verantwortungsübernahme. Der Verzicht auf freie Meinungsäußerung und Kritik war zu dieser Zeit auch überlebenswichtig. Anstelle eigenverantwortlicher Entscheidungen und persönlicher Initiative war Konformität, das Warten auf die Anweisung ‚von oben‘ oder die Hoffnung auf ein Wunder angesagt.“<sup>45</sup>*

Die Transformationsprozesse, die momentan in Russland ablaufen, sind komplex und von verschiedenen historischen Gegebenheiten und modernen Tendenzen einer

---

<sup>45</sup> Grekova 2009: 31 zitiert nach Dunbar 1996: 351, Lewada 1992: 20, 91, Stephan & Abalakina-Paap 1996, Lyskow-Strewe & Schroll-Machl 2003: 114, Yoosefi & Thomas 2003: 33f.

globalisierten Welt geprägt. Obwohl die Globalisierung in den letzten Jahren dazu beigetragen hat, dass auch die russische Gesellschaft bzw. die russische Arbeitskultur individualistischer geworden sind, bleiben soziale und politische Strukturen jedoch immer noch stark hierarchisch geprägt.

Über die hier erwähnten historischen Prozesse und Ereignisse hinaus hat die russische Kultur im Laufe der Geschichte immer die Tatsache geprägt (und wird wohl immer prägen), dass dieses Land teils in Europa und teils in Asien liegt – und das nicht nur geographisch, sondern auch kulturell – und somit von diesen zwei diametral entgegengesetzten Welten beeinflusst wird: *„Für die Europäer sind wir Asiaten und für die Asiaten – Europäer“*<sup>46</sup>.

### 2.1.3 Kulturvergleichende Ansätze

Kulturanalysen bzw. kulturvergleichende Ansätze – ob erklärende oder deskriptive – werden einerseits kritisiert, andererseits spricht man von großem Bedarf an *„kompaktem Kulturwissen vor dem Hintergrund der zunehmenden internationalen Mobilität“*<sup>47</sup>. Einer der verbreiteten Kritikpunkte besteht in der Unmöglichkeit der Erfassbarkeit von Kulturanalyseprozessen, weil ihre Gegenstandsbereiche sehr komplex sind. Allein der Versuch, kulturelle Besonderheiten benennen zu wollen, zwingt den Forscher dazu, Komplexitätsreduktionen vorzunehmen. Und dies ist nur unter der Einbeziehung von Kategorisierungen möglich, welche wiederum subjektiv und daher relativ sind (vgl. Bolten 2007: 99).

*„Um es am Beispiel einer bei Kulturbeschreibungen sehr häufig verwendeten Kategorie zu verdeutlichen: Wie kollektivistisch eine Kultur eingeschätzt wird, hängt erstens vom Betrachterstandpunkt ab und stellt zweitens immer eine Generalisierung dar, die keineswegs auf alle Mitglieder dieser Kultur zutreffen wird“* (ebd., S. 100).

Andererseits, wie oben bereits erwähnt, erscheint es in der modernen globalisierten Gesellschaft im Allgemeinen und konkret in der internationalen Arbeitswelt als unabdingbar, das ganze Spektrum der kulturellen Vielfalt aus ökonomischen Gründen zu strukturieren, wobei jede Strukturierung einer Kategorisierung bedarf, welche man

---

<sup>46</sup> Litschew 2001: 11 zitiert nach Fjodor Dostojewskij.

<sup>47</sup> Bolten 2007: 100

als Kulturwissenschaftler wiederum sehr vorsichtig und durchdacht betreiben sollte, denn:

*„Mit kulturellem Rezeptwissen im Sinne von Dos und Dont's wird man diesem Bedarf sicherlich am wenigsten gerecht, so dass sich die Frage stellt, wie sich ein möglichst hoher Kompaktheitsgrad der Darstellung am besten mit einem möglichst differenzierten Erfassungssystem beziehungsweise mit einem niedrigen Niveau der Stereotypenverwendung vereinbaren lässt“ (ebd.).*

Zahlreiche länderspezifische Ratgeber, die heutzutage in jeder Buchhandlung oder Bücherei zu finden sind, gehen nicht selten von einem sehr verallgemeinernden Kulturbild des jeweiligen Landes aus<sup>48</sup>. Daher dienen oft solche Ratgeber *„mehr der Festschreibung von Vorurteilen als der Sensibilisierung für die interkulturelle Kontaktsituation“*<sup>49</sup>. Während zum Beispiel die Aussagen über Deutsche und Russen, wie *„die Deutschen sind Händeschüttler mit Leib und Seele“*<sup>50</sup> oder *„eine besondere Rolle im familiären Gefüge spielen die Babuschkas, jene legendären Großmütter, die vor allem für die Betreuung des Nachwuchses unerlässlich sind“*<sup>51</sup> eher Standardisierungen der Kommunikation bzw. des Verhaltens und Handelns illustrieren, stellen folgende Aussagen Stereotype über Russen oder Deutsche dar, die der Wirklichkeit nicht entsprechen: *„zu den beliebten Dekorationsstücken gehört der Samovar“*<sup>52</sup> oder *„Gibt es den deutschen Humor? [...] Andere Völker besitzen einen Sinn für Humor, die Deutschen trainieren ernsthaft ihre Lachmuskeln“*<sup>53</sup>.

Methodisch gesehen geht es bei den kulturvergleichenden bzw. kulturanalytischen Ansätzen um *„einen Balanceakt zwischen einzelfallorientierten Mikroanalysen und (über)generalisierenden Makroanalysen“*<sup>54</sup>. Diese beiden Verfahren bilden nach Bolten (2007) in ihren extremen Realisationsformen die Pole eines Methodenstrahls:

---

<sup>48</sup> Wobei solche Ratschläge nach der Ansicht der Verfasserin eine Vielzahl aufschlussreicher Informationen enthalten können.

<sup>49</sup> Erl & Gymnich 2007: 37

<sup>50</sup> Gorski 2006: 50

<sup>51</sup> Löwe 2007: 109

<sup>52</sup> Ebd. S. 152; Samovar in einer russischen Familie ist heutzutage eher eine große Seltenheit (Anmerkung der Verfasserin).

<sup>53</sup> Gorski 2006: 165

<sup>54</sup> Bolten 2007: 100

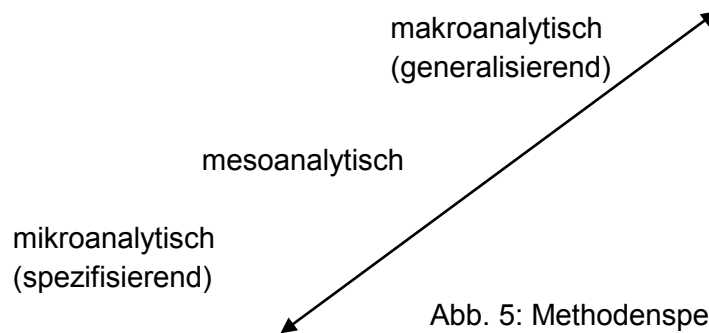


Abb. 5: Methodenspektrum (Bolten 2007: 100)

Kulturanalytische und -vergleichende Verfahren, die in der Kulturwissenschaft und in der interkulturellen Kommunikationsforschung verwendet werden, lassen sich auf diesem Methodenstrahl verorten. Es ist wichtig, sich als Kulturforscher bewusst zu sein, welche Methode man einsetzt und dass es dabei keine generell richtige Methode geben kann. Die Methodenwahl hängt in erster Linie von dem Gegenstandsbereich ab, den es zu untersuchen gilt. Nach Bolten (2007) bieten sich z.B. für die Kulturanalyse eines Arbeitsteams durchaus mikroanalytische Methoden an. Wenn es aber um die Erfassung komplexer lebensweltlicher Strukturen geht, sind diese wiederum ungeeignet. Es wird jedoch besondere Vorsicht bei der Verwendung *grobrastiger makroanalytischer Methoden*<sup>55</sup> empfohlen.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation werden zwei Ansätze für beide methodischen Pole vorgestellt: *Kulturdimensionen* von Geert Hofstede (mikroanalytisch) und *Kulturstandards* von Alexander Thomas (makroanalytisch, jedoch eher an mikroanalytischem Erkenntnisinteresse orientiert)<sup>56</sup>. Obwohl beide Ansätze ihre kritischen Punkte haben, verfügt die moderne Kulturwissenschaft über genügend Forschungsergebnisse bezüglich deutsch-russischer kulturvergleichender Analysen von kommunikativem Handeln in beruflichen Kontexten, die auf den genannten Ansätzen beruhen. Dank den Untersuchungen, die nach oben genannten Ansätzen durchgeführt wurden, konnten markante kulturspezifische Unterschiede zwischen der deutschen und der russischen Kultur sowie von ihnen bedingte interkulturelle Missverständnisse im deutsch-russischen kommunikativen Handeln festgestellt werden. Diese Forschungsergebnisse sind für die vorliegende Dissertation von besonderer Relevanz, denn gerade interkulturelle Missverständnisse und ihre Ursachen bilden für die Verfasserin das inhaltliche Gerüst für die Gestaltung eines interkulturellen

<sup>55</sup> Ebd.

<sup>56</sup> Vgl. Bolten 2007: 104, s. Abs. 2.1.3.1 und 2.1.3.2

berufsorientierten DaF-Unterrichts für russische Studenten, in dessen Rahmen die empirische Untersuchung dieser Dissertation durchgeführt wird.

### 2.1.3.1 Kulturdimensionen nach Geert Hofstede

*„Culture is more often a source of conflict than of synergy. Cultural differences are a nuisance at best and often a disaster.“*

(Geert Hofstede<sup>57</sup>)

Bei Hofstedes Studien zu den fünf Kulturdimensionen handelt es sich um einen der bekanntesten und einflussreichsten makroanalytischen Ansätze zur Beschreibung kultureller Spezifika und Erfassung kultureller Unterschiede. Die Verfasserin hat sich im Rahmen der vorliegenden Dissertation für die Darstellung des Hofstede-Ansatzes und seiner Ergebnisse entschieden, denn dieser Kulturwissenschaftler führte seine Untersuchungen gerade im beruflichen Kontext durch, was für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist.

Für Hofstede bedeutet Kultur *„kollektive mentale Programmierung, die die Mitglieder einer Personengruppe von einer anderen unterscheidet“* (Podsiadlowski 2004: 3 zitiert nach Hofstede 1997). Im Rahmen seiner umfangreichen empirischen Datenerhebung unter 116.000 IBM-Mitarbeitern in über 70 Ländern hat Hofstede fünf grundlegende arbeitsbezogene Werte<sup>58</sup>, die er als Kulturdimensionen bezeichnete, unterschieden und systematisiert. Jedem der untersuchten Länder wies Hofstede konkrete Indexwerte in den einzelnen Dimensionen zu. Die fünf Kulturdimensionen von Hofstede sind folgende:

1. Machtdistanz – *Power Distance Index (PDI)*
2. Individualismus (vs. Kollektivismus) – *Individualism-Index (IDV)*
3. Maskulinität (vs. Femininität) – *Masculinity-Index (MAS)*
4. Unsicherheitsvermeidung – *Uncertainty Avoidance Index (UAI)*
5. Langfristige Orientierung (vs. kurzfristige Orientierung) – *Long-Term Orientation (LTO)*<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> <http://www.geert-hofstede.com/> [Stand 24.03.2011].

<sup>58</sup> Anfangs waren es vier Werte, nach späteren Datenerhebungen kam noch eine, die fünfte Dimension, dazu: langfristige Orientierung vs. kurzfristige Orientierung bzw. Langzeitorientierung vs. Kurzzeitorientierung.

<sup>59</sup> Vgl. <http://www.geert-hofstede.com/> [Stand 24.03.2011], Bolten 2007: 101, Erll & Gymnich 2007: 44.

Die Machtdistanz definiert Hofstede wie folgt:

*„[...] das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist“ (Hofstede 2006: 59).*

Den Machtdistanzindex (PDI) bezeichnet Hofstede als *„Gradmesser für die Ungleichheit der Gesellschaft“* (ebd. S. 53). Im Vergleich zu den Kulturen mit den niedrigen PDI-Angaben wird in den Kulturen mit den hohen PDI-Werten die soziale Ungleichheit stärker toleriert. In beruflichen Kontexten zeugen die Machtdistanzwerte in erster Linie von den Vorstellungen der Mitarbeiter von den Autoritätserwartungen sowie von der Teilnahme an Entscheidungsprozessen:

*„Je höher der Machtdistanzindex, desto größer sind die Autoritätserwartungen, welche Mitarbeiter an ihre Vorgesetzten stellen, und desto geringer sind die Erwartungen bezüglich der eigenen Teilnahme an Entscheidungsprozessen“ (Baumgart & Jänecke 2005: 48).*

Unter der zweiten Kulturdimension versteht Hofstede das Maß von Individualismus im Vergleich zu Kollektivismus in einer Gesellschaft:

*„Individualismus beschreibt Gesellschaften, in denen die Bindungen zwischen den Individuen locker sind; man erwartet von jedem, dass er für sich selbst und für seine unmittelbare Familie sorgt. Sein Gegenstück, der Kollektivismus, beschreibt Gesellschaften, in denen der Mensch von Geburt an in starke, geschlossene Wir-Gruppen integriert ist, die ihn ein Leben lang schützen und dafür bedingungslose Loyalität verlangen“ (Hofstede 2006: 102).*

Vertreter kollektivistischer Kulturen haben eher eine „Wir“-Orientierung und finden sich in der Zugehörigkeit zu einer Gruppe wieder. Dieser Gruppe gegenüber haben sie besondere Verpflichtungen und loyales Verhalten. In individualistischen Gesellschaften dominiert hingegen eine „Ich“-Orientierung, jede einzelne Person definiert sich als unabhängiges Individuum, das sich in erster Linie um sich selbst kümmert (vgl. Grekova 2009: 23 nach Hofstede 1980: 213ff.).

In der dritten Kulturdimension – Maskulinität / Femininität – handelt es sich um soziokulturelle Kategorien. Diese Dimension erklärt Hofstede folgendermaßen:

*„Eine Gesellschaft bezeichnet sich als maskulin, wenn die Rollen der Geschlechter emotional klar gegeneinander abgegrenzt sind: Männer haben bestimmt, hart und materiell orientiert zu sein, Frauen dagegen müssen bescheidener, sensibler sein und*

*Wert auf Lebensqualität legen. Als feminin bezeichnet man eine Gesellschaft, wenn sich die Rollen der Geschlechter emotional überschneiden: sowohl Frauen als auch Männer sollen bescheiden und feinfühlig sein und Wert auf Lebensqualität legen“ (Hofstede 2006: 165).*

In beruflichen Kontexten zeigt der Maskulinitätsindex, wie stark das Streben nach Erfolg, Anerkennung und Herausforderungen ist, welche Rolle das hohe Einkommen, die Anerkennung, Konkurrenz, Macht und Kontrolle spielen. Dagegen legt man in den Kulturen mit hoher Femininität viel Wert auf ein harmonisches Arbeitsklima und ausgewogene zwischenmenschliche Beziehungen. Konkurrenz wird in den „femininen“ Gesellschaften eher negativ bewertet, und die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts ist niedrig (vgl. Grekova 2009: 23 nach Hofstede 1980: 267f.).

Die vierte Kulturdimension – Unsicherheitsvermeidung – versteht sich als

*„[...] der Grad, bis zu dem die Mitglieder einer Kultur sich durch uneindeutige und unbekannte Situationen bedroht fühlen. Dieses Gefühl drückt sich u.a. in nervösem Stress und einem Bedürfnis nach Vorhersehbarkeit aus: ein Bedürfnis nach geschriebenen und ungeschriebenen Regeln“ (Hofstede 2006: 233).*

In der alltäglichen gesellschaftlichen Realität drückt sich ein hoher Index der Unsicherheitsvermeidung einer Kultur durch Schaffung unterschiedlicher Institutionen, Gesetze, Festlegungen und Vorschriften, die den Tagesablauf sowie das soziale Miteinander regeln sollen, aus. Die Mitglieder der Kulturen mit niedrigen UAI-Werten haben dagegen eine große Risikoakzeptanz und verlassen sich in unregelmäßigen, spontanen Situationen auf ihre Intuition und Kreativität (vgl. Grekova 2009: 23 nach Hofstede 1980: 153-161).

Die letzte fünfte Kulturdimension wurde von Hofstede anhand seiner späteren Datenerhebungen (um 1979) ausgearbeitet. Die Langzeit- bzw. Kurzzeitorientierung der Kulturen ist eine komplexe Kategorie, die wie folgt definiert wird:

*„Langzeitorientierung steht für das Hegen von Tugenden, die auf künftigen Erfolg hin ausgerichtet sind, insbesondere Beharrlichkeit und Sparsamkeit. Das Gegenteil, die Kurzzeitorientierung, steht für das Hegen von Tugenden, die mit der Vergangenheit und der Gegenwart in Verbindung stehen, insbesondere Respekt für Tradition, Wahrung des „Gesichts“ und die Erfüllung sozialer Pflichten“ (Hofstede 2006: 292f.).*



Nach den Forschungen von Hofstede konnte folgende Tendenz gezeigt werden: Je höher die wirtschaftliche Entwicklung des Landes ist, desto höher liegen die LTO-Werte (vgl. ebd.).

Die von Hofstede 1968 zum ersten Mal durchgeführte IBM-Studie wurde bis Ende 2002 mehrmals wiederholt. Die Anzahl der untersuchten Länder stieg währenddessen auf 74. Die in Russland erhobenen Daten stammen aus Wiederholungsstudien bzw. beruhen auf Schätzungen von Sachkundigen, denn in den 80er Jahren konnten die Werte für Russland aus politischen Gründen noch nicht ermittelt werden, während die Werte für Deutschland aus der Studie von 1980 stammen (vgl. Hofstede 2006: 32, 55). Folgenden Vergleich der fünf Kulturdimensionen von Deutschland und Russland fasste Grekova (2009: 24) in ihrer Diplomarbeit „Deutsch-russische Geschäftsbeziehungen: Analyse von Missverständnissen“ auf der Basis des Datenmaterials von Hofstede zusammen<sup>60</sup>:

<b>Land</b>	<b>PDI / Rang</b>	<b>IVD / Rang</b>	<b>MAS / Rang</b>	<b>UAI / Rang</b>	<b>LTO / Rang</b>
<b>Deutschland</b>	<b>35 / 63 (65)</b>	<b>67 / 18</b>	<b>66 / 11 (13)</b>	<b>65 / 43</b>	<b>31 / 25 (27)</b>
<b>Russland</b>	<b>93 / 6</b>	<b>39 / 37 (38)</b>	<b>36 / 63</b>	<b>95 / 7</b>	–

(Grekova 2009: 24 nach Hofstede 2006: 55, 235)

Betrachtet man diese Zusammenfassung von deutschen und russischen Kulturdimensionen im Vergleich, so lässt sich feststellen, dass Russland durch eine hohe Machtdistanz (PDI) und sehr hohe Werte für die Unsicherheitsvermeidung (UAI) gekennzeichnet ist. Der Individualismus (IVD) sowie die Maskulinität (MAS) sind in der russischen Arbeitskultur schwach ausgeprägt. Für die deutsche Kultur sind dagegen ziemlich niedrige Machtdistanzwerte, hohe individualistische Wertorientierung, eine ausgeprägte Maskulinität und ein im Vergleich zu Russland eher mittleres Maß von Unsicherheitsvermeidung typisch. Wie man an der vorliegenden Zusammenfassung also ablesen kann, ist die Differenz zwischen den Machtdistanzwerten der deutschen und der russischen Geschäftskultur am größten. Die kleinstufige Machtstruktur hat in

---

<sup>60</sup> Die Index-Werte werden hier durch Rangierwerte (s. Rang) ergänzt (z.B. Deutschland 67 / 18), weil die relative Position der Länder wiedergebende Index-Werte durch das Hinzukommen neuer untersuchter Länder nicht nach der Stärke von 0 bis 100 interpretiert werden kann (vgl. Grekova 2009: 24 nach Hofstede 2006: 55, 235).

Russland eine lange Tradition und ist tatsächlich auf allen Ebenen der russischen Gesellschaft tief verankert:

*„Eines der zentralen Phänomene der hierarchischen Tradition in Russland scheint indessen erhalten geblieben zu sein: das načal'nik<sup>61</sup>-Denken. Da in der hierarchisch aufgebauten Gesellschaft jedermann zwangsläufig einen načal'nik [...] hatte, entstand die Verbreitete Haltung, immer und für alles die Verantwortung einem anderen zu übertragen – dem Chef für Entscheidungen, dem Untergebenen für offensichtliche Misserfolge. Die relativ kleinstufige Struktur der Hierarchie [...] lähmte auch die Eigeninitiative oder die Flexibilität bei der Wahrnehmung von Aufgaben“ (Löwe 2007: 100).*

Obwohl sich nach Hofstedes Ergebnissen die Werte für die Unsicherheitsvermeidung am wenigsten voneinander unterscheiden (sowie die Maskulinitätswerte) und Russland laut den erhobenen Daten einen sehr hohen UAI-Rang besitzt, gibt es jedoch in der Realität gravierende Unterschiede in den Wirkungsmechanismen und den Ausdrucksweisen innerhalb dieser Dimension (vgl. Grekova 2009: 25 nach Kulikova 2004: 62). Einerseits ist für Russland eine starke hierarchische Strukturiertheit typisch, in der vielfältige oft komplexe Formalitäten eine wichtige Rolle spielen, andererseits begreift man schnell, indem man das Funktionieren der russischen Gesellschaft bzw. der russischen Geschäftskultur von innen betrachtet und miterlebt, dass die zahlreichen Gesetze, Vorschriften und Formalitäten nicht selten eine rein formelle Funktion haben. In der Tat ist vieles, was auf dem Papier vorgeschrieben ist, gegen Geld oder mithilfe von Blat<sup>62</sup> leicht zugunsten des Geld- bzw. Blatbesitzers zu ändern<sup>63</sup>. Für die in der Realität eher niedrigere Unsicherheitsvermeidungsorientierung der Russen spricht auch das bekannte russische Sprichwort: Der Russe liebt das Vielleicht, das Ungefähr und das Irgendwie.

Die LTO-Werte für Russland fehlen nach Ansatz von Hofstede, jedoch hebt Alexander Thomas (2003) die gegenwartsbezogene Prozessorientierung der Russen als einen der zentralen russischen Kulturstandards hervor, welcher auch empirisch erforscht wurde<sup>64</sup>.

---

<sup>61</sup> Russ.: načal'nik (=natschalnik) – der Chef, der Vorgesetzte.

<sup>62</sup> „Blat beinhaltet das dichte Netz der Bekanntschaften und Beziehungen, innerhalb derer Hilfestellung gegeben wird, eine Hand die andere wäscht und Bestechung greifen kann [...]“ (Löwe 2007: 102).

<sup>63</sup> Bei diesen Darlegungen stützt sich die Verfasserin der vorliegenden Dissertation auf eigene Beobachtungen während der langjährigen – unter anderem auch berufsbezogenen – Russlanderfahrung.

<sup>64</sup> S. 2.1.3.2

Die Analyse einzelner Beispiele kulturdimensionaler Unterschiede in deutsch-russischen beruflichen Kontexten, die einigen bereits vorhandenen empirischen Forschungen entnommen werden konnten, wird im Abschnitt „Deutsches und russisches kommunikatives Handeln im beruflichen Alltag im Vergleich“ der vorliegenden Dissertation vorkommen<sup>65</sup>.

Hofstedes Ansatz der Kulturdimensionen ist jedoch nicht ganz unproblematisch, denn er ist offenkundig indirekt auch kulturbewertend (vgl. Bolten 2007: 102). Fraglich erscheint auch die Repräsentativität der IBM-Mitarbeiter in Bezug auf das gesamte Volk – es entstehen Übergeneralisierungen (vgl. Grekova 2009: 25, nach Latova 2003, Strukova & Pushnych 2003). Außerdem wird die Hofstede'sche Studie häufig wegen mangelnder Aktualität der Daten kritisiert. Die Daten für Deutschland sind beispielsweise mittlerweile dreißig Jahre alt. Die russlandbezogenen Daten sind jünger, dennoch befindet sich auch die russische Kultur zurzeit im Transformationsprozess. Somit wird die Dynamik einer Kultur nicht beachtet (vgl. Grekova 2009: 25). Darüber hinaus hat die Arbeit mit Kulturdimensionen eine deskriptive, aber nicht erklärende Funktion. Kulturelle Besonderheiten werden registriert, dabei aber nicht unbedingt verstanden, was wiederum stereotypengeleitetes Denken und Handeln hervorrufen kann (vgl. Bolten 2007: 102). In seinem Buch „Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation“ kritisiert Bolten (2007) Hofstedes Ansatz an einer Stelle ziemlich scharf:

*„Dass dennoch in Seminaren zur Auslandsvorbereitung und erst recht in vielen Außenhandelsabteilungen international agierender Unternehmen hinter mehr oder minder vorgehaltener Hand immer noch gern auf diese Daten zurückgegriffen wird, lässt sich nur mit der verführerischen Einfachheit ihrer Handhabung und wohl auch dem ausgeprägten Bedürfnis nach Klassifizierung und Simplifizierung erklären. (Ein wenig fühlt man sich hier an die rätselhaften Erfolge bestimmter Boulevardzeitungen und Fastfood-Ketten erinnert, zu deren zahlreicher Kundschaft sich ja erfahrungsgemäß ebenfalls kaum jemand bekennen mag)“* (Bolten 2007: 103).

Die Auseinandersetzung mit Hofstedes Kulturdimensionen ist nach der Ansicht der Verfasserin im Kontext der interkulturellen Unterrichtspraxis jedoch sinnvoll, denn diese können und sollten schließlich kritisch betrachtet werden und auf diese Weise zur Förderung interkulturellen Bewusstseins beitragen.

---

<sup>65</sup> S. 2.3

### 2.1.3.2 Kulturstandards nach Alexander Thomas

Das aus dem Gebiet der kulturvergleichenden und interkulturellen Psychologie stammende Konzept der Kulturstandards von Alexander Thomas ist differenzierter als das der Kulturdimensionen von Hofstede. Indem sich Hofstede in seinem Modell auf fünf Dimensionen beschränkt, bezieht Thomas zur Bestimmung der Kulturstandards ein breites Spektrum verschiedener Faktoren ein, wobei er auch auf die Ergebnisse bereits bestehender kulturvergleichender Forschung zurückgreift<sup>66</sup> (vgl. Erll & Gymnich 2007: 50).

*„Unter Kulturstandards werden hypothetische Konstrukte verstanden, die kulturspezifische Arten der Wahrnehmung, des Denkens, des Wertens, des Empfindens und Handelns determinieren und von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und für andere Personen als normal, typisch, selbstverständlich und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage von Kulturstandards beurteilt und reguliert“* (Thomas 1993: 381).

Kultur wird nach Thomas als Orientierungssystem verstanden – und die Kulturstandards als dessen Orientierungsmerkmale:

*„Kulturstandards wirken somit als ein Gradmesser für kulturell akzeptiertes Handeln, wobei der individuelle und gruppenspezifische Umgang mit Kulturstandards zur Handlungssteuerung innerhalb eines gewissen Toleranzbereichs variieren kann, bevor seitens der sozialen Umwelt Sanktionen erfolgen“* (ebd.).

Wie werden aber einzelne Kulturstandards für eine konkrete Kultur empirisch bestimmt? Thomas und sein Forschungsteam führten Gespräche mit Fach- und Führungskräften verschiedener Länder durch, die eine langjährige Erfahrung in der interkulturellen Kommunikation haben. Die Daten basieren somit auf konkretem Erfahrungswissen. Als Ergebnis der Datenanalyse bzw. des Datenvergleichs entstanden zentrale Kulturstandards für viele Länder, zum Beispiel unter anderem für Deutschland, die USA, China, Russland, Japan, Indien u.a.

Obwohl die Forschungsmethode von Alexander Thomas auf der Methodenskala mikroanalytisch verankert ist, ist sie jedoch eher an makroanalytischem

---

<sup>66</sup> U. a. sind Forschungen von Hofstede (2006), Hall (1959, 1969, 1979) und Trompenaars / Hampden-Turner (2006 [1993]) gemeint (ebd.). Darüber hinaus initiiert und betreut Alexander Thomas zahlreiche kulturvergleichende bzw. länderspezifische Forschungsprojekte. Für die vorliegende Dissertation ist zum Beispiel das auf den Forschungen über russische Kulturstandards basierende Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte „Beruflich in Russland“ von Tatjana Yoosefi und Alexander Thomas von besonderem Interesse.

Erkenntnisinteresse orientiert. Diese Methode wird „critical-incident“-Analyse genannt. Die Kulturstandardmethode basiert auf komparativen narrativen Interviews mit Feedbacks. Im Zentrum der Analyse steht immer eine sogenannte kritische interkulturelle Interaktionssituation bzw. ein Missverständnis, die einen Verstoß gegen Normalitätsannahmen eines der Interaktionspartner dokumentieren<sup>67</sup> (vgl. Bolten 2007: 104). Auf der Grundlage zahlreicher Ergebnisse einer Vielzahl vergleichbarer Missverständnissituationen wird seitens des Forschers auf einen entsprechenden Kulturstandard geschlossen (vgl. Bolten 2007: 104).

Kulturstandards, die in einem Land oder einer Kultur eine große Relevanz haben, können in einer anderen Kultur zwar auch vorhanden sein, dennoch keine besondere Bedeutung haben. Zum Beispiel eine große Rolle von Zeitplanung und deren Einhaltung in Deutschland kann einer viel geringeren Bedeutung dieses Kulturstandards in Russland entgegengesetzt werden<sup>68</sup>. Ein weiteres Beispiel wäre die unterschiedliche Stellung des Kulturstandards Sachorientierung in verschiedenen Ländern:

*„So ist der Kulturstandard „Sachorientierung“ im Alltagsleben und im beruflichen Handeln in Deutschland von zentraler Bedeutung, wenn es um die Erbringung von Leistungen geht. Für Menschen in vielen anderen europäischen und z.B. auch asiatischen Kulturen schreibt der Kulturstandard hingegen „Beziehungs- und Personenorientierung“ vor, wonach es Vorrang hat, sich zunächst um ein gutes, harmonisches, motivierendes Klima in der interpersonellen Begegnung und Kooperation zu bemühen, bevor man sich mit sachbezogenen Details befasst“ (ebd.).*

Nach dem aktuellen Forschungsstand werden der russischen Kultur folgende Kulturstandards zugeordnet:

---

<sup>67</sup> Die Interviewpartner, überwiegend Manager, wurden nach kritischen Situationen gefragt, in denen sie das Verhalten ihrer ausländischen Partner als nicht erwartet, fremd oder ungewöhnlich erlebten. Sie wurden außerdem gebeten, eine mögliche Erklärung für das Verhalten der ausländischen Partner zu geben und zu schildern, wie sie selbst mit dieser kritischen Situation umgegangen seien und ob sie ihr Verhalten der Situation angepasst hätten oder nicht. Die Rückkoppelung wurde hergestellt durch das Abgleichen der Eigen- und Fremdbeurteilungen, indem eine geschilderte Situation zwischen zwei Menschen aus unterschiedlichen Kulturen den Angehörigen beider beteiligten Kulturen vorgelegt und anschließend diskutiert wurde. Wenn die durch die Mitglieder der Eigenkultur wahrgenommene Kultureigenschaft der Fremdkultur auch durch die Mitglieder der Fremdkultur bestätigt wurde, konnte tatsächlich ein Kulturstandard ermittelt werden. Die aus den Interviews und Eigen- und Fremdbeurteilungen gewonnenen Informationen wurden zu zentralen und nicht zentralen Kulturstandards verdichtet. Bis zu zehn Kulturstandards pro Kultur wie z. B. Titelverwendung, Regelorientierung, Beziehungsorientierung usw. (Detzel 2006: 18 zitiert nach Fink/Meierwert 2001: 5ff. und Thomas 1995: 87).

<sup>68</sup> S. 2.3.5.5

- Gruppenbezogenheit
- Hierarchiebewusstsein
- Paternalismus
- Emotionalität
- Situative Polarität
- Gegenwartsbezogene Prozessorientierung
- Pessimismus / Fatalismus

(vgl. Detzel 2006: 65ff.).

Zu den zentralen deutschen Kulturstandards zählen:

- Sachorientierung
- Wertschätzung von Strukturen und Regeln
- Regelorientierte, internalisierte Kontrolle
- Zeitplanung
- Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen
- Schwacher Kontext im Kommunikationsstil
- Individualismus<sup>69</sup>

(vgl. Schroll-Machl 2002: 45ff.).

## 2.2 Interkulturelle Kommunikation im Berufsalltag

Kommunikation ist ein natürlicher Bestandteil der menschlichen Natur. Man könnte sie mit dem Bedürfnis zu atmen vergleichen. Genauso wie der Mensch stets atmen muss, ohne dabei an die Luft und deren Bestandteile explizit zu denken, kommunizieren Menschen miteinander, ohne sich besondere Gedanken über diesen Prozess zu machen. Kommunikation lässt sich auch aus dem folgenden Grund mit der Luft vergleichen, weil beide für den Menschen lebensnotwendig sind: die Luft für das physische Leben – Kommunikation für das soziale.

Die berühmte amerikanische Familientherapeutin Virginia Satir vergleicht Kommunikation mit einem riesigen Regenschirm, *„der alles umfasst und beeinflusst, was unter menschlichen Wesen vor sich geht“* (Satir 2007: 39). Weiterhin schreibt sie:

*„Kommunikation ist der Maßstab, mit dem zwei Menschen gegenseitig den Grad ihres Selbstwertes messen, und sie ist auch das Werkzeug, mit dem dieser Grad für beide geändert werden kann“* (ebd.).

---

<sup>69</sup> Zum Umgang mit den Kulturstandards im DaF-Unterricht, damit diese nicht zu Stereotypen verfallen, s. Abs. 2.3.6

Täglich praktizieren Menschen Kommunikation, und wenn dieses praktische Können keine Schwierigkeiten bereitet, ist man nicht dazu geneigt, sich mit der Kommunikationstheorie explizit zu beschäftigen. Da aber kommunikative Missverständnisse und Konflikte aus dem alltäglichen Leben nicht wegzudenken sind, bedarf es der Beschäftigung mit der Kommunikationswissenschaft; denn wenn man kommunikative Missverständnisse beseitigen will, muss man deren Hintergründe bzw. Ursachen kennen.

Insbesondere in der modernen globalisierten Welt setzt interkulturelle Handlungskompetenz im Beruf Kommunikationsfähigkeit voraus, die in den berufsbezogenen interkulturellen Situationen viel mehr beinhaltet als nur die Fähigkeit, Informationen senden und empfangen zu können.

Bevor in der vorliegenden Arbeit Komplexität und Besonderheiten der interkulturellen Kommunikation dargestellt werden, soll im Folgenden auf die theoretischen Grundlagen des Phänomens Kommunikation eingegangen werden.

### **2.2.1 Zum Phänomen „Kommunikation“**

*„Kommunikation im eigentlichen Sinne entsteht, wenn der Empfänger der Nachricht auf diese antwortet. Folgt auf diese Information wieder eine Reaktion, entsteht das, was man meist als Dialog bezeichnet. Dieser ist die typische Form von Kommunikation, die das menschliche Alltagsleben in fast jeder Hinsicht prägt. Kommunikationssituationen sind jedoch selten derart formalisierbar, denn oft nehmen nicht nur zwei Personen, sondern eine Vielzahl von Menschen daran teil. Damit erhöht sich die Komplexität der Informationsflüsse: Informationen werden gleichzeitig gegeben und überschneiden sich deshalb. Es entsteht ein komplexer Kommunikationsprozess.“*

(Müller SJ / Fleck 2002: IX)

Kommunikation ist bereits vielfach untersucht worden. Es gibt viele verschiedene Definitionen dieses Begriffs: Von der sehr verbreiteten, in welcher Kommunikation *zwischenmenschlicher Verkehr, Beziehung oder Verständigung zwischen Menschen unter Verwendung von Sprache und Zeichen ist* (vgl. Duden 2006, Wahrig 2008) bis zu den offenen und spezifischen Definitionen, in denen das Wort Kommunikation in sehr vielfältiger Weise verwendet wird. So wird zum Beispiel jede Form der Beeinflussung eines Systems durch ein anderes Kommunikation genannt. In dieser Bedeutung kann über Kommunikation zwischen Tieren oder Gehirnzellen gesprochen werden (vgl. Heringer 2004:12 zitiert nach Keller).

Der Gebrauch von Kommunikation bezieht sich sowohl auf die menschliche Körperlichkeit als auch auf die nichtmenschlichen Speicherungen bisheriger kultureller Selektionen und Nutzungsentscheidungen. Das Kommunikationsverfahren erzeugt sich nicht selbst. Es ist ein Teil der ökonomisierten und sozialisierten Kultur und Kunst der Erinnerung, da es selbstverständliche Systeminhalte vergegenwärtigt und gegenwärtige Information in erinnerbare Unterschiede umformt (vgl. Fassler 1997: 81).

Kommunikativ handelnde Subjekte gehen als Sprecher und Adressaten eine interpersonale Beziehung ein, indem sie sich über etwas in der objektiven Welt verständigen. Sie können aus den Informationen und Einwänden des Kommunikationspartners lernen und aus Ironie, Schweigen, paradoxen Äußerungen oder Anspielungen ihre Schlüsse ziehen. Auf diese Weise machen sie ihre kommunikativen Erfahrungen miteinander. Aber auch Missverständnisse oder gar der Zusammenbruch der Kommunikation – das ist auch eine kommunikative Erfahrung, aber der reflexiven Art (vgl. Habermas 2001: 31).

Kommunikation ist also das alltägliche, verbindende und grundlegendste Element unseres Miteinanders. Aufgrund von Nichtverstehen oder Missverstehen gibt sie uns schnell und oft völlig unbemerkt Anlass zu Unbehagen, Ablehnung oder sogar Aggression und Angst bei Begegnungen. Das Besondere an der Kommunikation ist, dass sie fast immer auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig stattfindet. Zeichen, die für den Kommunikationsverlauf mindestens genauso wichtig sind wie die Sprache und ihre Verwendung, finden wir auch auf anderen Ebenen. Ob jemand schnell oder langsam, laut oder leise spricht, ob er sich dabei in einer bestimmten Weise mimisch äußert, ob und wie er gestikuliert, welchen Körperabstand er einhält oder aber auch Geruchsaspekte – all diese Zeichen können gedeutet werden und für den Kommunikationsverlauf entscheidend sein. Mit anderen Worten, wir „reden“ miteinander, auch wenn wir nicht sprechen. Für die interkulturelle Kommunikation gilt das in besonderem Maße. Aus diesem Grund spricht man in der interkulturellen Kommunikationsforschung vom *weiten* Kommunikationsbegriff, der sowohl verbale als auch nonverbale, paraverbale und extraverbale Elemente enthält (vgl. Bolten 2007: 21, Losche 2005: 41f.).



## 2.2.2 Kommunikationskomponenten und Realisationsebenen der Kommunikation

In der Kommunikation unterscheidet man sprachliche, nichtsprachliche und außersprachliche Aspekte, die als gleichberechtigte und interdependente Bestandteile kommunikativen Handelns betrachtet werden. Die nichtsprachlichen Zeichen werden weiter in nonverbale, paraverbale und extraverbale Zeichen differenziert. Die vier Kommunikationskomponenten realisieren sich unterschiedlich je nach Kommunikationsart. Die Kommunikation kann also als ein wechselseitiges Zusammenspiel aller vier Komponenten verstanden werden (vgl. Bolten 2007: 22).

	<u>mündliche Kommunikation</u>	<u>schriftliche Kommunikation</u>
<u>verbal</u>	<i>u.a. lexikalische, syntaktische, rhetorisch-stilistische Vertextungsmittel</i>	<i>u.a. lexikalische, syntaktische, rhetorisch-stilistische Vertextungsmittel</i>
<u>nonverbal</u>	<i>u.a. Mimik, Gestik, Körpersprache, Blickkontakt</i>	<i>u.a. Bilder, Zeichnungen, Diagramme, Format, Farbe</i>
<u>paraverbal</u>	<i>u.a. Lautstärke, Stimmlage, Sprechrhythmus, Lachen, Hüsteln, Pausen, Akzent</i>	<i>u.a. Typographie, Interpunktion, Schreibweise, Zwischenräume, Satzspiegel</i>
<u>extraverbal</u>	<i>u.a. Zeit, Ort, Kleidung; Kontexte; taktile (fühlbare), olfaktorische (riechbare) Aspekte</i>	<i>u.a. Zeit, Raum; Papierqualität, Faltweise</i>

Abb. 6: Unterschiedliche Realisation der vier Kommunikationskomponenten nach Bolten (2007)

Mithilfe der vier Kommunikationskomponenten werden mit oder ohne Absicht Meinungen, Haltungen, Standpunkte, Vorurteile und Gefühle geäußert. Es wird möglich, Antworten zu erhalten, ohne überhaupt gefragt zu haben, ungebeten Auskünfte von anderen über andere und über uns selbst zu bekommen. Auch Missverständnisse werden möglich, obwohl Gesprächspartner miteinander gar nicht verbal kommuniziert haben. Ein Blick oder eine Geste scheinen dabei manchmal mehr zu sagen als tausend Worte (vgl. Losche 2005: 41).

Das mangelhafte Wissen über die oben dargestellten Kommunikationskomponenten, aber auch kommunikative Besonderheiten, die in einer fremden Kultur als Norm gelten, können zu Problemen in der interkulturellen Begegnung führen, nicht selten bis zum Kulturschock.

### 2.2.3 Zum Begriff „Interkulturelle Kommunikation“

Wir sprechen von interkultureller Interaktion und Kommunikation, wenn die Begegnungspartner verschiedenen Kulturen angehören und wenn sie sich der Tatsache bewusst sind, dass der jeweils andere „anders“ ist und man sich wechselseitig als „fremd“ erlebt (vgl. Maletzke 1996: 37).

Bei der Beschreibung des Phänomens *Interkulturelle Kommunikation* im Vorwort zu seinem gleichnamigen Buch greift Hans-Jürgen Heringer auf die griechische Mythologie zurück. Mit dieser Metapher trifft er den wahren Sinn dieser Erscheinung:

*„In der Interkulturellen Kommunikation ist man im Nachen auf hoher See. Navigation gibt es da wenig. Gefahren aber genug. Da lauert als Scylla: Der naive Optimismus, dass mit gutem Willen auch die Interkulturelle Kommunikation funktioniert. Schließlich sind wir doch alle Menschen. Und auf der anderen Seite Charybdis, die insinuiert, dass man sich eben gut vorbereiten muss und möglichst viel über fremde Kulturen wissen sollte. Das ist sicherlich nicht schlecht, aber im Sturm versagt oft genug das Navigationssystem. Dann muss man spontan gut reagieren auf neue, unberechenbare Situationen. Sonst gerät man eben doch in die Fangarme der Scylla oder geht im tiefen Strudel der Charybdis unter“ (Heringer 2004: 7).*

In den 70er Jahren herrschte im Zuge der kommunikativen Wende zunächst in der Sprachdidaktik ein universalistisches Verständnis von Kommunikation vor: Sprachliche Handlungen wie „sich begrüßen“, „nach dem Weg fragen“ usw. lassen sich in jeder Sprache identifizieren und sind im Unterricht in entsprechenden Szenarien mit sprachlichen Mitteln der neuen Sprache zu realisieren. Die Diskurslinguistik hat jedoch herausgearbeitet, dass diese sprachlichen Handlungen keineswegs universalen Charakter haben, sondern nach unterschiedlichen Kulturstandards realisiert werden: Wer wen zuerst grüßt, welche sprachlichen Mittel in einer bestimmten Situation angemessen sind – das alles ist kulturspezifisch. Das sprachliche Wissen allein reicht nicht aus, damit Verständigung möglich wird, denn in jeder Kommunikation zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft sind die eigene und die fremde Kultur

vertreten. Eine Sprache zu lernen bedeutet also, über die eigene kulturelle Prägung und Wahrnehmung hinauszuwachsen und in der Lage zu sein, Beziehungen zwischen der eigensprachlich geprägten und der fremdsprachlichen Erfahrungswelt und der mit ihr verknüpften Ausdrucksweise herzustellen (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2003: 414).

Die interkulturelle Germanistik verdankt die Einführung des Ausdrucks *interkulturell* in den kulturwissenschaftlichen Fachdiskurs dem Mainzer Übersetzungs- und Kommunikationswissenschaftler Heinz Göring. Im Eröffnungsband des Jahrbuches Deutsch als Fremdsprache (1975) legte er den innovatorischen Aufsatz *Kontrastive Kulturanalyse und interkulturelle Kommunikation* vor. Ein Jahr später thematisierte Göring das Lehr- und Lernziel *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* und rückte in „Fremdsprache Deutsch“ (1980) das oberste Lehrziel einer transnational operierenden Fremdsprachengermanistik aus dem nur philologischen Horizont heraus in den Denk- und Handlungshorizont der *interkulturellen Kommunikation* hinein. Die Besonderheit der neuorientierten Ansätze in der Fremdsprachendidaktik besteht darin, dass sie kulturspezifische Lernvoraussetzungen der Lernenden und Studierenden ernst nehmen (vgl. Wierlacher 2003: 257).

#### **2.2.4 Kommunikation im Beruf**

*„Vernetzung erzeugt Funktion.“*

(Gehm 1994: 13)

Einen Großteil seiner Zeit verbringt der moderne Mensch in der Lebenswelt der Arbeit. Im Vergleich zum privaten Leben, in dem grundsätzlich die Möglichkeit besteht, sich die Gesprächspartner auszusuchen, wird man im Beruf mit irgendwelchen und immer wieder neuen Menschen konfrontiert und muss mit ihnen zurechtkommen. Das geschieht auch häufig unter schwierigen Bedingungen, wie zum Beispiel Termindruck, neue und wechselnde Aufgaben, unterschiedliche Verhaltensgewohnheiten der Mitarbeiter usw. (vgl. Gehm 1994: 11). Bezüglich des menschlichen Faktors betont Gehm (1994) aber auch Folgendes:

*„Menschen, auch Menschen im Betrieb, sind verschieden. Wenn sich alle ‘richtig’ und dabei gleich verhielten, würde etwas ganz Wichtiges zerstört, nämlich das Besondere, das jeder Mensch, auch jeder Mensch im betrieblichen Alltag, darstellt.“*

(Gehm 1994: 11)

Im Beruf bzw. am Arbeitsplatz wird ständig kommuniziert. Alle Gespräche, Verhandlungen, Präsentationen, Workshops, Diskussionen, Konflikte, Umgang mit Kritik und Fehlern, Mitarbeitergespräche mit Kollegen, Vorgesetzten, Kunden und Lieferanten und viele andere Situationen, in denen sich zwischenmenschliche Interaktion abspielt, kann man als kommunikatives Handeln im Beruf bezeichnen.

Neben der direkten Kommunikation (Face-to-Face-Kommunikation) spielen auch Telefongespräche, E-Mail-Verkehr, Online-Kommunikation, schriftlicher (postalischer) Verkehr und andere Kommunikationsmöglichkeiten, die uns moderne Medien zur Verfügung stellen, eine wichtige Rolle.

Brünner (2000) betont, dass wirtschaftliche Institutionen als arbeitsteilige Handlungssysteme notwendigerweise auf Kommunikation angewiesen sind, denn *„kommunikatives Handeln bildet die Grundlage für alle Arbeitsabläufe und macht selbst einen hohen Anteil des wirtschaftlichen Handelns aus. Besonders viele Dienstleistungsarbeiten bestehen fast ganz aus Interaktion und Kommunikation zwischen Produzent und Konsument“* (Brünner 2000: 7).

Kommunikation läuft nicht nur zwischen Individuen ab, sondern auch zwischen den einzelnen Gruppen und Abteilungen, die eine bestimmte Organisation bilden. Die dominierende Zielorientierung der Organisation diktiert das Muster der Kommunikationswege und beeinflusst deren Inhalte. Die Arbeitsteilung bedeutet dabei eine Differenzierung der Kommunikation und verlangt nach einer zweckmäßigen Koordination der Tätigkeit, die nur durch spezifische Kommunikation zu leisten ist (vgl. Backhaus/Büschken/Voeth 2010: 46ff.).

In diesem Zusammenhang lässt sich auf Bruhn (2009) verweisen, der von der Notwendigkeit der integrierten Kommunikation spricht. Nach seinem Verständnis ist dieser Begriff *„ein Prozess der Analyse, Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle, der darauf ausgerichtet ist, aus den differenzierten Quellen der internen und externen Kommunikation von Unternehmen eine Einheit herauszustellen, um ein für die Zielgruppen der Kommunikation konsistentes Erscheinungsbild des Unternehmens bzw. eines Bezugsobjektes des Unternehmens zu vermitteln“* (Bruhn 2009: 435).

Die wirtschaftlichen Wettbewerbsbedingungen gestalten sich heutzutage zunehmend schwieriger und unterliegen einem permanenten Wandel. Ein ständig wachsendes

Leistungsangebot, zunehmende Homogenisierung von Produkten oder austauschbarer Marken sowie hohe Sättigungsgrade auf Konsumentenseite erzeugen neben dem klassischen Produktwettbewerb einen Kommunikationswettbewerb. Unternehmen werden mehr denn je mit der Aufgabe eines professionellen Einsatzes des kommunikationspolitischen Instrumentariums konfrontiert, um die Aufmerksamkeit ihrer Zielgruppen zu erlangen und Präferenzen für die eigenen Produkte und Dienstleistungen zu erzeugen (vgl. ebd.).

Ein wichtiges Merkmal für die berufliche Kommunikation ist ihre Kooperationsbezogenheit bzw. Kooperationsunabhängigkeit.

Brünner (2000) unterscheidet zwischen der kooperationsbezogenen Kommunikation (Arbeitskommunikation) und der kooperationsunabhängigen Kommunikation (Sozialkommunikation), wobei Letztere zu der ersten in einem Spannungsverhältnis steht (Abb. 7). Diese Differenzierung erfasst, dass Kommunikation im Beruf nicht immer einen beruflichen Bezug haben muss: Es treten immer Kommunikationssituationen auf, die keinen unmittelbaren Bezug zur Arbeitstätigkeit haben, sondern anderen Zwecken dienen, wie der Unterhaltung oder der Beziehungspflege. Dabei kann aber die kooperationsunabhängige Kommunikation in bestimmten Zusammenhängen direkt für wirtschaftliche Zwecke funktionalisiert werden, wenn zum Beispiel Smalltalk, persönliche Themen oder Witze in Verkaufsgesprächen oder Geschäftsverhandlungen gezielt eingesetzt werden, um Kontakt zu den Kunden herzustellen und dadurch die ökonomischen Ziele besser zu erfüllen. Die Kommunikation im Unternehmen ist dennoch eher durch berufliche Zwänge und Pflichten bestimmt als durch menschlich-soziale Bedürfnisse. Die kooperationsbezogene Kommunikation dient berufsspezifischen Zwecken und ist dementsprechend funktionalisiert. Sie steht im Unternehmen ganz im Vordergrund und hat an allen Handlungsbereichen Anteil. Es soll betont werden, dass kooperationsbezogene Kommunikation auch eine Orientierungs- und Regulationsfunktion für das betriebliche Handeln hat. Dabei sind beide Kommunikationsarten – sowohl kooperationsbezogene als auch kooperationsunabhängige – in ihrer Gesamtheit für betriebliche Zwecke funktionalisiert (vgl. Brünner 2000: 9).

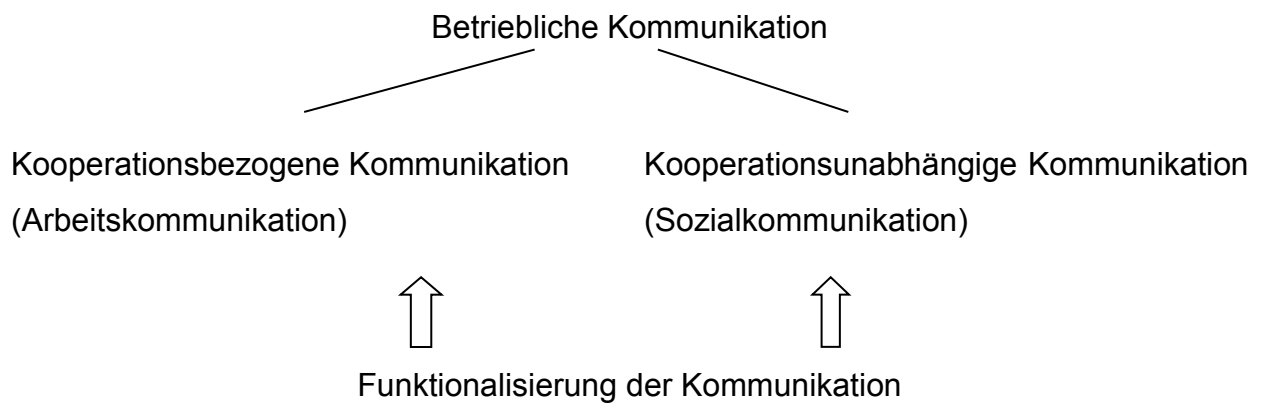


Abb. 7: Betriebliche Kommunikation (Brünner 2000: 11)

Neben der Funktionalisierung der Kommunikation im Beruf spielt ihre Formalisierung eine wichtige Rolle.

In der berufsbezogenen Kommunikation gibt es formelle und informelle Regeln und Gesetze, die – abhängig von der Spezifik eines konkreten Berufes (in einem Unternehmen oder einer Institution) – unterschiedlich sein können, dabei aber Arbeitsabläufe steuern und für deren Erfolg sorgen. Zu solchen Regeln gehören zum Beispiel Duzen oder Siezen, Umgangsformen (Business-Knigge), Leistungsbeurteilungen und viele andere.

Formelle berufliche Regelungen schreiben vor, wer mit wem worüber wie und wann kommuniziert. Sie beziehen sich also auf Adressaten, Inhalt, Form, Medium oder Zeitpunkt der Kommunikation. Diese Tatsache lässt erkennen, dass auch erhebliche Anteile des kommunikativen Handelns in diesem Sinne dauerhaft und personenunabhängig geregelt sind. Einheitliche fachsprachliche Benennungen sind ebenso wie standardisierte Berichtsformen oder vorgeschriebene Kommunikationswege zwischen einzelnen Stellen und Abteilungen geregelt. Trotzdem findet berufliche Kommunikation auf keinen Fall nur in den formell vorgeschriebenen Formen statt. Die informelle, unregelte Kommunikation, welche auch gegen die formellen Regeln verstoßen kann, spielt ebenso eine wichtige Rolle. Dabei bilden formelle und informelle Kommunikation ein komplexes System und stehen zueinander in einem systematischen Gegensatz (vgl. Brünner 2000: 10).

Wird Funktionalisierung der Kommunikation sowie ihre Formalisierung zusätzlich mit den kulturellen Dimensionen der Kommunikationspartner „belastet“, kann dies zu

interkulturellen Missverständnissen, gar zu Konflikten und zum Scheitern von Geschäftskontakten führen<sup>70</sup>.

### 2.2.5 Zur Problematik der interkulturellen Kommunikation im Berufsalltag

*„Oft denkt man nicht bewusst ablehnend, es ist mehr eine Art Gefühlsurteil. Wenn wir das ehrlich registrieren, können wir daran arbeiten. Ich nenne das `vorurteilsbewusstes Begegnen´.“*

Doll (2011: 5)

Reibungslose Kommunikation zwischen den Vertretern unterschiedlicher Kulturen gelingt in beruflichen Kontexten nicht immer. Gründe dafür sind einerseits unterschiedliche Erfahrungswelten, in denen die Kommunikationspartner groß geworden sind und aus denen sie voneinander abweichende Erfahrungshaltungen aufgebaut haben. Andererseits spielen auch die Ausgangssprachen der Beteiligten eine gewisse Rolle, da diese *„sich als eigenständige Bedeutungssysteme unter jeweils besonderen klimatischen, geographischen und weltanschaulichen Bedeutungen herausgebildet haben“*<sup>71</sup>.

Menschen leben, denken und handeln in ihren eigenen kultur- bzw. sprachgeprägten Bedeutungssystemen, die auch in Kommunikationssituationen, in denen eine formal gemeinsame Lingua franca (z.B. Englisch) verwendet wird, erhalten bleiben. Daraus folgt, dass interkulturelle Missverständnisse in solchen Kommunikationssituationen vorprogrammiert sind und sich auch nie ganz vermeiden lassen können. Jedoch können sie vermindert werden, wenn man ihre Hintergründe erkennt (vgl. Bolten 2007: 9).

Von den persönlichen und sozialen Erfahrungen eines Menschen, von seiner Herkunft im Allgemeinen hängt auch die Erwartungsbildung gegenüber den Geschäftsbeziehungen ab, wobei die Erfüllung wesentlicher Erwartungen für geschäftliche Situationen essentiell wichtig ist (vgl. Grekova 2009: 13 zitiert nach Trompenaars 1993: 37f.).

Interkulturelle Kommunikation im Allgemeinen kann man als gegenseitiges Fremderleben charakterisieren, das neben dem Synergie- auch ein Konfliktpotential

---

<sup>70</sup> S. Abs. 2.2.5 und 2.3

<sup>71</sup> Bolten 2007: 9

birgt. Für den konkreten beruflichen bzw. geschäftlichen Kontext gilt auch Folgendes: Was für eine Kultur positiv und kompetent bedeutet, kann in einer anderen Kultur als negativ und arrogant bezeichnet werden. Als Folge solcher Missverständnisse kann die Ungewissheit Orientierungs- bzw. Handlungslosigkeit und sogar Angst erzeugen (vgl. Grekova 2009: 14)<sup>72</sup>.

Um das Erkennen verbreiteter Konfliktfelder in deutsch-russischer beruflicher Kommunikation zu ermöglichen, wird im Folgenden eine Untersuchung unternommen, die sich hauptsächlich auf bereits vorhandene Forschungen zu deutsch-russischen Geschäftsbeziehungen stützt. Es wird deutsches und russisches kommunikatives Handeln im beruflichen Alltag anhand konkreter Beispiele miteinander verglichen. Dabei werden alle vier Kommunikationskomponenten betrachtet: verbale, nonverbale, paraverbale und extraverbale, sowie beide Kommunikationsebenen: mündliche und schriftliche.

### **2.3 Deutsches und russisches kommunikatives Handeln im beruflichen Alltag im Vergleich**

Im folgenden Abschnitt werden einige bemerkenswerte Besonderheiten des russischen bzw. des deutschen kommunikativen Handelns dargestellt, die unter anderem oft in beruflichen Kontexten ihre Erscheinung finden und für Missverständnisse zwischen den deutschen und russischen Geschäftspartnern sorgen.

Zunächst wird der allgemeine Stand der deutsch-russischen Kommunikation in aktuellen beruflichen Kontexten geschildert. Des Weiteren werden Besonderheiten der russischen bzw. der deutschen Kommunikationskultur dargestellt, die sich in den vier Kommunikationskomponenten – verbale, nonverbale, paraverbale und extraverbale – realisiert. Anschließend werden einige polare Kulturstandards<sup>73</sup> der deutschen bzw. der russischen Kultur behandelt, die auch als Hintergrund und Erklärung für „typisch russisches“ oder „typisch deutsches“ Kommunikationsverhalten verstanden werden können und bekanntlich für kulturell bedingte Missverständnisse sorgen.

---

<sup>72</sup> Vgl. Grekova 2009: 14, in Anlehnung an Baumer 2002, Bungarten 2002, Baumgart&Jänecke, Müller 1993, Trompenaars 1993 und Reisch 1991.

<sup>73</sup> Nach Forschungen von Alexander Thomas und seines Forschungsteams bzw. seiner Nachfolger.



### 2.3.1 Zum aktuellen Stand deutsch-russischer Beziehungen und der Kommunikation in beruflichen Kontexten

Nach Angaben der Gesellschaft zur Außenwirtschaftsförderung der Bundesrepublik Deutschland „Germany Trade and Invest“ ist Deutschland der wichtigste Handelspartner Russlands. Deutschland liefert nach Russland vor allem Maschinen, Kraftfahrzeuge und ihre Teile sowie chemische Erzeugnisse. Beim Gros der deutschen Einfuhren – Öl und Gas – bezieht die Bundesrepublik heutzutage mehr als 40% ihrer Gas-Einfuhren und rund ein Drittel des Rohöls aus Russland. Heutzutage sind in Russland insgesamt mehr als 6000 deutsche Unternehmen aktiv, Tendenz steigend. In Deutschland sind dagegen rund 1500 russische Firmen tätig:

*„Egal, ob Neugründungen, Joint Venture oder Übernahme – in fast jeder deutschen Branche sind russische Unternehmen vertreten. Von Lebensmittelherstellern über Buchhandlungen, Messeveranstaltern, Reiseveranstaltern oder auch innovativen Softwareunternehmen wie Abby (Texterkennung) und Kaspersky (Anti-Viren-Programme). Nach Angaben der Industrie- und Handelskammer Frankfurt wagen auch immer mehr Mittelständler den Schritt auf den deutschen Markt“ (ebd.).*

Nach Angaben des russischen Zollamtes stieg der deutsch-russische Außenhandel im Jahr 2010 um 34% auf 36141,1 Millionen US\$. Somit bleibt Deutschland nach den Niederlanden (42090,4) und China (41764,4) Russlands drittgrößter Handelspartner:

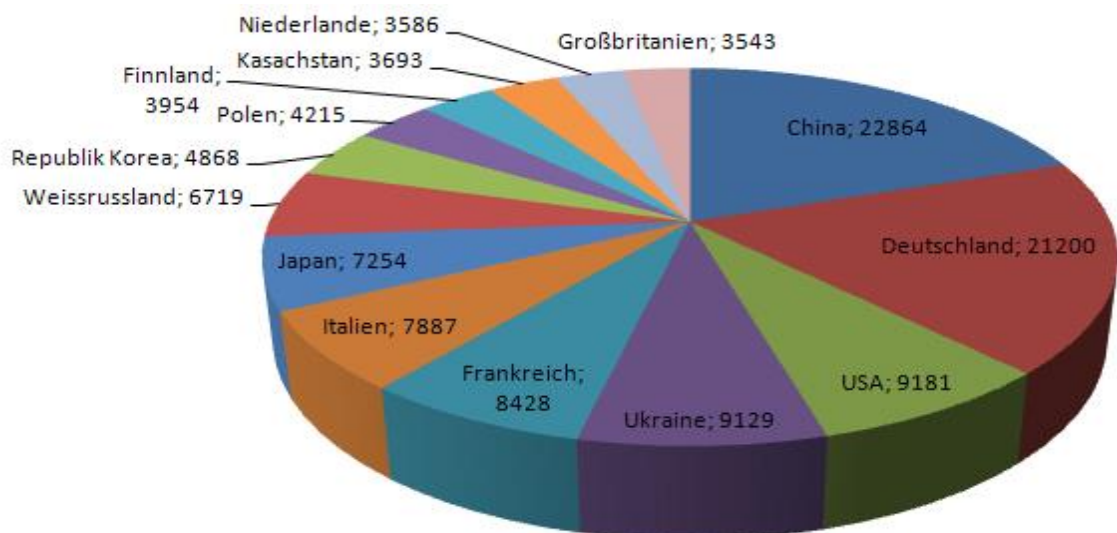


Abb. 8: Wichtigste Handelspartner Russlands im Jahr 2009<sup>74</sup>

<sup>74</sup> <http://www.de.businesswithrussia.eu/index.php?topic=Export> [Stand 05.11.2011]

Abgesehen von dem Öl- und Gasimport werden wirtschaftliche Beziehungen Deutschlands zu Russland überwiegend von mittelständischen Unternehmen getragen. Große Hilfestellungen leisten dabei solche Institutionen wie der Verband der deutschen Wirtschaft in der Russischen Föderation, die Delegation der Deutschen Wirtschaft in der Russischen Föderation sowie der Ostausschuss der deutschen Wirtschaft (vgl. Götz 2006: 14).

Außer den rein wirtschaftlichen Beziehungen zeichnen sich Deutschland und Russland durch intensive kulturelle und wissenschaftliche Zusammenarbeit aus:

*„Die Bundesrepublik ist durch kulturelle und wissenschaftliche Einrichtungen in Dutzenden russischer Städte präsent. Persönliche Kontakte entstanden durch die Hunderttausende Aussiedler ebenso wie durch den Tourismus und den Studenten- und Wissenschaftleraustausch. Über drei Millionen Russen lernen Deutsch, mehr als in der gesamten restlichen Welt. Der Petersburger Dialog und das Deutsch-Russische Forum schufen die Grundlagen für einen beständigen Dialog von Repräsentanten der beiden Gesellschaften. In Moskau ermöglicht seit 2005 das Deutsche Historische Institut die Zusammenarbeit von deutschen und russischen Forschern bei der Aufarbeitung der gemeinsamen Geschichte“ (ebd.).*

Auf der politischen Ebene jedoch funktionieren heutige deutsch-russische Beziehungen nicht immer reibungslos. Ende März 2013 sorgte eine Durchsuchung der deutschen Nichtregierungsorganisationen in Russland, unter anderem auch solcher Stiftungen wie der Konrad-Adenauer-Stiftung und der Friedrich-Ebert-Stiftung, für eine heftige Debatte in der deutschen Presse:

*„Von den Razzien gegen als "ausländische Agenten" verdächtige Organisationen in Russland sind auch deutsche politische Stiftungen betroffen. Nach Informationen der "Süddeutschen Zeitung" sind russische Staatsanwälte auch in Büros der SPD-nahen Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) und der CDU-nahen Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) vorstellig geworden. Im Moskauer FES-Büro ließen sich demnach Beamte von Staatsanwaltschaft und Steuerbehörde mehrere Stunden lang Unterlagen zeigen. Das KAS-Büro in St. Petersburg habe einen Katalog mit mehr als 20 Fragen etwa zum Personal und zu Veranstaltungen erhalten. Vertreter beider Stiftungen seien zudem gebeten worden, bei der Staatsanwaltschaft zu erscheinen.“<sup>75</sup>*

Trotzdem ist die Vielfältigkeit der deutsch-russischen Zusammenarbeit auf verschiedenen Gebieten nicht zu bestreiten. Sie impliziert intensive Kommunikation von Russen und Deutschen in unterschiedlichen Handlungskontexten.

---

<sup>75</sup> <http://www.spiegel.de/politik/ausland/russland-gegen-ngo-ermittler-ueberpruefen-deutsche-stiftungen-a-890906.html> [Stand 05.09.2013].

2006 hat das Handelsblatt eine Umfrage zu dem Stellenwert der deutschen Sprache bei Arbeitnehmern in deutschen Unternehmen durchgeführt, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Unter anderem wurden die Arbeitnehmer zu den Kontexten befragt, in denen sie ihre Deutschkenntnisse verwenden. Die Mehrzahl der Befragten haben dabei Meetings, Small Talk, Gespräche mit den Kollegen in der Kantine und private Gespräche mit den Kollegen im Büro genannt. 50% der Befragten brauchen Deutsch im Beruf für ihre Telefonate, 40% für E-Mails, Präsentationen und Verhandlungen mit Geschäftspartnern (vgl. Kuhn 2007: 100). In beruflichen Kontexten wird über eine Vielzahl von Themen und in zahlreichen Szenarien kommuniziert (vgl. ZDfB 1995: 14). Deutsch-russische berufsorientierte Kommunikation ist dabei keine Ausnahme. Russische Arbeitnehmer brauchen ihre Deutschkenntnisse auf Messen, bei Verhandlungen, Telefonaten und beim E-Mail-Verkehr. Diese Kontexte wurden von den russischen Partnern, die in Russland oder Deutschland in deutschen Firmen tätig sind bzw. in russischen Firmen mit deutschen Geschäftspartnern oder Kunden auf Deutsch kommunizieren müssen, am häufigsten erwähnt<sup>76</sup>. Darüber hinaus wurden informelle Treffen mit deutschen Kollegen (z.B. Empfang, gemeinsame kulturelle Aktivitäten oder gemeinsames Esse und Trinken „auf die Bekanntschaft“) genannt.

In diesen Kontexten spielen alle Kommunikationskomponenten – sowohl verbale als auch nonverbale, para- und extraverbale – auf ihren beiden Kommunikationsebenen – der mündlichen und der schriftlichen – eine wichtige Rolle. Im Folgenden werden markante kulturelle Unterschiede, die dabei auf unterschiedlichen Kommunikationsebenen entstehen und zu Missverständnissen führen können, sowie verschiedene Kulturdimensionen und Unterschiede in Kulturstandards einzeln betrachtet.

---

<sup>76</sup> Nach Ergebnissen einer Online-Befragung, die die Verfasserin der vorliegenden Dissertation unter russischen Arbeitnehmern, die mit deutschen Kollegen oder Kunden regelmäßig kommunizieren, durchgeführt hat. An der Befragung haben 25 Personen aus unterschiedlichen Branchen teilgenommen.

### 2.3.2 Verbale Kommunikation

Worte			Worte Worte Worte		
Worte			Worte Worte Worte Worte		
Worte			Worte	Worte	
Worte			Worte	Worte	
Worte			Worte	Worte	
ICH	Worte	DU	ICH	Worte	Worte DU <sup>77</sup>

Ein Lernender ohne linguistische Vorkenntnisse nimmt zu Beginn des Lernens einer Fremdsprache in der Regel an, dass die Fremdsprache im Prinzip genauso funktioniert wie die Muttersprache. Diese Einstellung wird in der Sprachlehrforschung Äquivalenzhypothese genannt: Die Wörter in der neuen Sprache sehen zwar anders aus und hören sich anders an, aber man kann mit ihnen das Gleiche machen wie in der Muttersprache. Im Verlauf des weiteren Lernens versteht jedoch der Lernende, dass dies nicht unbedingt der Fall ist: Er stößt auf die lexikalischen Lücken in der Fremdsprache oder auf Ausdrücke, die es in der Muttersprache nicht gibt (vgl. Wollert 2002: 92f.). Sprachliche Verhaltensweisen sind stets kulturbedingt. Jede Sprachgemeinschaft, sowohl geographisch als auch sozial, hat ihre eigene Sprachnorm. Wenn zum Beispiel zwei Sprachen entsprechende Ausdrücke für Danken und Grüßen haben, so ist es keineswegs selbstverständlich, dass die Sprachträger sie in entsprechenden Situationen überhaupt einsetzen, und wenn sie es tun, dass dies in gleicher Weise geschieht (vgl. Oksaar 1988: 5).

Wilhelm von Humboldt hat die Theorie der sprachlichen Relativität entwickelt. Nach dieser Theorie ist jede Sprache eine Wirkung und äußere Erscheinung des nationalen Volksgeistes. Sprache und Denken sind nach Humboldt so eng miteinander verbunden, dass Menschen, die verschiedene Sprachen sprechen, auch die Welt in verschiedener Weise erleben: „*Die Verschiedenheit der Sprachen ist nicht eine Verschiedenheit an Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten*“<sup>78</sup> (vgl. Wollert 2002: 96f.).

Eine der markanten Besonderheiten in der russischen verbalen Kommunikation im Unterschied zu der deutschen ist, dass es für die Russen in schwierigen Situationen

---

<sup>77</sup> „Worte“ und „Die Brücke“, unbekannter Verfasser, zitiert von: Krusche / Krechel (1984: 12).

<sup>78</sup> Wollert 2002: 97 zitiert nach W. v. Humboldt.

gilt: Hauptsache das Gesicht wahren! Wenn Russen miteinander oder mit ausländischen Partnern kommunizieren, vermeiden sie in der Regel, den Gesprächspartner direkt mit Fehlern zu konfrontieren, zumindest nicht in der Öffentlichkeit einer Verhandlungssituation. Konstruktive Kritik unter vier Augen wird hingegen eher verstanden. „Der Russe“ spricht lieber „durch die Blume“. Er versteckt sich ganz gerne hinter schwammigen Formulierungen und langatmigen Erläuterungen (vgl. Rösch 1999: 145). Die Leiterin des Instituts für Interkulturelle Kommunikation und Professorin an der Technischen Fachhochschule Wildau Olga Rösch bemerkt zu diesem Aspekt: *„Unsere Geselligkeit, Gesprächigkeit, Emotionalität, unsere Besonderheit, nicht sofort zur Sache zu kommen, all das sind Zeichen für unseren verschwenderischen Umgang mit der Zeit, aber auch für unsere Kontaktfreudigkeit“* (ebd.).

Eine weitere Besonderheit, die die russische verbale Kommunikation generell charakterisiert und vor allem von den Deutschen beobachtet wird, ist die ausgeprägte Mitteilsamkeit. Die meisten Russen schätzen einen angeregten Gedankenaustausch und durchaus auch temperamentvolle Diskussionen. Abendliche Geschäftsessen können sich bis in die frühen Morgenstunden hinziehen. Da man viel Zeit miteinander verbringt, wird neben dem Geschäftlichen auch über Gott und die Welt philosophiert, über Kunst, Kultur und Geschichte (vgl. Liska 2006: 123).

Wenn die Deutschen „inhaltlich“ viel direkter als Russen kommunizieren, scheint es in den täglichen Höflichkeitsfloskeln nicht der Fall zu sein. Hier ist die höfliche Häufung von Konjunktiv im Vergleich zu dem Russischen sehr üblich: *„Entschuldigen Sie bitte, könnte ich ...“*, *„Dürfte ich Sie etwas fragen, bitte?“*, *„Könnten Sie mir bitte sagen ...?“* usw. In Russland fehlt diese Art des Fragens im täglichen Umgang miteinander. Wer im Geschäft etwas genauer anschauen möchte, sagt zur Verkäuferin: *„Девушка, можно посмотре́ть?“* (Junge Frau, darf ich schauen?), ohne dass das in irgendeiner Form unhöflich, oder gar beleidigend wäre. Es wäre eher unhöflich, die allgemeine Anrede wegzulassen, die in Russland konsequent verwendet wird: Normalerweise wird man als *девушка* (junge Frau) oder *молодой человек* (junger Mann) angeredet, relativ unabhängig vom Alter (ebd. S. 127). Die deutsche Kommunikationskultur kann dabei im Allgemeinen als konjunktivische bezeichnet werden, während für die russische eher Imperative typisch sind.

Eine weitere auffällige Besonderheit, die die russische Sprache von der deutschen stark unterscheidet und sich in der jeweils deutschen oder russischen verbalen Kommunikation widerspiegelt, besteht darin, dass im Russischen praktisch alle Substantive durch Anhängen der passenden Suffixe und/oder Endungen verkleinert oder umgewandelt werden können. Von dieser Möglichkeit machen Russen gerne und häufig Gebrauch, und zwar durchaus nicht nur, wenn sie mit Kindern sprechen. Aus der Nase wird das Näschen (*нос-но́сик*), aus dem Papier ein Papierchen (*бума́га-бума́жка*), aus dem Haus ein Häuschen (*дом-до́мик*). Selbst das Wasser wird zum Wässerchen, allerdings zu einem Hochprozentigen (*водá-во́дка-во́до́чка*<sup>79</sup>) (ebd.). Viele dieser Verkleinerungen werden von Russen nicht mehr als Koseformen wahrgenommen, sondern als neutrale Formen, obwohl sie alle grammatischen Merkmale einer Verkleinerung aufweisen. Diese Tatsache kann man als Grund dafür betrachten, dass russische Partner nicht selten die Verkleinerungsformen im Deutschen verwenden, welche für das deutsche Ohr etwas komisch klingen.

### **2.3.2.1 Begrüßung und Anrede in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation**

Begrüßung und Anrede leiten zahlreiche mündliche und alle offiziellen schriftlichen Kommunikationssituationen ein. Durch Form und Charakter der Begrüßung drückt man seine Einstellung zum Gesprächspartner aus und will seine Aufmerksamkeit erlangen.

Begrüßungsfloskeln und Anrederegeln spielen in jeder Kultur eine große Rolle; sie werden aber oft nicht nur lautlich unterschiedlich ausgeführt, sondern haben auch einen anderen Sinn bzw. lassen ein anderes Feedback des Gesprächspartners erwarten und können somit sensible Punkte sein. Um Fettnäpfchen zu vermeiden, sollte man sich als interkulturell agierender Berufstätiger mit den Besonderheiten der Begrüßung und Anrede in der Zielkultur vertraut machen.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden vorerst einige konkrete Unterschiede im Bereich deutscher und russischer Begrüßungs- bzw. Anredetraditionen dargestellt, die für interkulturelle deutsch-russische berufsorientierte Kommunikationssituationen von Gewicht sein können. Solche Aspekte wie Begrüßung und Anrede gehören zu vielen verschiedenen berufsbezogenen

---

<sup>79</sup> Nicht verwechseln mit *водúчка*, was zwar auch eine Verkleinerung ist, aber für das normale Wasser steht.

Kommunikationsszenarien dazu und sind dementsprechend aus dem Kontext des DaF-Unterrichts nicht wegzudenken.

Das im deutschsprachigen Raum weit verbreitete unkomplizierte „*Hallo!*“ als übliche Begrüßungsvariante ist für das russische Ohr ohne genug Deutsch- und Deutschlanderfahrung in vielen Kontexten zu locker. „*Hallo!*“ (auf Russisch „*Priwet!*“) wäre im russischen Sprachgebrauch lediglich unter Kindern, Jugendlichen, im Familienkreis oder zwischen guten Bekannten und Freunden denkbar. Situationen, in denen sich z.B. im akademischen Bereich Dozenten und Studenten, die sich siezen, mit einem „*Hallo!*“ begrüßen, sind unvorstellbar, weil das als sehr unhöflich und familiär gilt. Dasselbe betrifft die in Deutschland ebenso weit verbreitete Abschiedsformel „*Tschüss!*“ (russisch: „*Poka!*“). Ein „*Poka!*“ beim Verlassen des Arztzimmers, des Dozentenbüros oder des Geschäftes wäre eine ziemlich große Frechheit.

Im Allgemeinen grüßt man sich in Deutschland viel öfter als in Russland. Diese auf den ersten Blick zweitrangige Besonderheit sollte im Rahmen eines interkulturell orientierten Studiums an russischen Hochschulen nicht außer Acht gelassen werden, wenn angehende russische Berufstätige gegenüber ihren deutschen Partnern nicht als unhöflich und düster erscheinen wollen, was zu Missverständnissen führen kann.

Ein Vergleich kultureller Konzepte, die ihre Widerspiegelung in alltäglichen Begrüßungsformen finden, könnte im interkulturell- und berufsorientierten Deutschunterricht für die Förderung interkultureller Sensibilität auch eine Rolle spielen und zum Nachdenken über unterschiedliche kulturhistorische Hintergründe mancher alltäglicher Erscheinungen anregen. Dank dieses Hintergrundwissens können auch Mechanismen des fremdsprachigen kommunikativen Handelns besser verstanden werden. Dies kann am Beispiel der Rolle des Konzeptes „*здоровье*“ (Gesundheit) in der russischen Begrüßungstradition im Vergleich zu den westlichen Begrüßungsformen veranschaulicht werden. Die russische Begrüßung „*Здравствуй / -те!*“ (Guten Tag!) bedeutet etymologisch gesehen „sei / seien Sie gesund! Ich wünsche dir / Ihnen Gesundheit!“ Durch diese nationale Begrüßungsformel unterscheiden sich die Russen bis heute von den meisten westeuropäischen Völkern, bei denen der Sinn der Begrüßung im Wunsch der Freude, des Glückes oder der Güte liegt. Der Russe sieht das alles in der Gesundheit vereint. In der Militärsprache begrüßt man einander wiederum mit dem Gesundheitswunsch „*Здравия желаю!*“ (Ich wünsche Ihnen

Gesundheit!). Die umgangssprachliche Begrüßung „Здорово!“ oder die begeisterte Reaktion „Здорово!“ (*Toll! Klasse! Super!*) gehen wieder auf das Konzept *Gesundheit* zurück (vgl. Sternin 2002: 11).

Auch die breite Palette deutscher Abschiedsfloskeln, in der sich die deutsche Neigung zur Genauigkeit sprachlich widerspiegelt, sollte im russischen berufsorientierten DaF-Unterricht thematisiert werden. *Bis gleich, bis dann, bis nachher, bis später, bis bald, bis morgen, bis heute Abend, bis morgen um 12 Uhr, bis heute Nachmittag etc.* – die Russen bedienen sich in den Abschiedsszenarien meistens mit einem im Vergleich zum deutschen relativ armen Repertoire: *до встречи* (*bis zum [nächsten] Treffen*), *до завтра* (*bis morgen*) und *до скорого* (*bis bald*) (vgl. ebd. S. 12).

Zu den verbreiteten Wortgebrauchsfehlern russischer Muttersprachler, wenn sie mit ihren deutschen Partnern auf Deutsch kommunizieren, gehört die im russischen Sprachgebrauch verbreitete und im deutschen in vielen Kommunikationssituationen unangemessene Floskel „*normal*“ (rus.: *normal'no*). Eigentlich sollte sie im Deutschen sinngemäß durch „*in Ordnung*“, „*gut*“ oder „*alles klar*“ ersetzt werden. Aus eigener Studienerfahrung und nach Beobachtungen in zahlreichen Hospitationen kann die Verfasserin der vorliegenden Arbeit bestätigen, dass diese „lexikalische Feinheit mit kulturellem Hintergrund“ im DaF-Unterricht in Russland nicht thematisiert bzw. auf keine Weise von den Lehrkräften korrigiert wird. So tragen die Studenten diesen Interferenzfehler in ihr Berufsleben und somit in deutsch-russische Kommunikationssituationen. Was hat diese Tatsache mit den deutsch-russischen Begrüßungssituationen zu tun? „*Normal*“ ist die klassische russische Antwort auf die Begrüßungsfloskel „*Wie geht's?*“.

In ihrem Buch „*Reisegast in Russland*“ (2006) schreibt Katrin Liska über diese typisch russische „*normal*“-Erscheinung wie folgt: „*Den vielen Pleiten, Pech und Pannen, Unglücken und Widrigkeiten, die der russische Alltag oft bereithält, begegnen die meisten Russen übrigens mit einer erstaunlichen Gelassenheit. Und so stehen die klassischen russischen Begrüßungsfloskeln:*

- *Wie geht's? (Как дела?)*
- *Normal! (Нормально!)*

*im krassen Widerspruch zu den von Gegensätzen und Extremen beherrschten Alltagsrealität der Russen. Kaum jemand käme auf die Idee, etwas anderes als*



„Normal“ zu antworten: *Heizungsausfall im Winter? Normal! Schlaglöcher in der Straße? Normal! Die Bandbreite dessen, was da so alles als „normal“ gilt, ist sicher grenzenlos*“ (Liska 2006: 104).

Kein Russe würde diese „normal“-Antwort als etwas Besonderes und Seltsames betrachten, einer deutschen Autorin fällt das jedoch sofort auf. Man kann vermuten, dass die Vorliebe der Russen zu *normal* den Sowjetzeiten zu verdanken ist. Damals wurde die Fähigkeit, nicht aus dem Rahmen zu fallen und wie alle anderen „normal“ zu sein, in der Gesellschaft hoch geschätzt. Die Bemerkung von Liska ist gerechtfertigt. Trotzdem neigt die Autorin zu einer gewissen Stereotypisierung, indem sie mittels der Phrase *„kaum jemand käme auf die Idee...“* pauschalisiert. Die Antwort „Danke, gut!“ auf die Frage „Wie geht’s?“ kann man in Russland auch nicht selten hören.

Was die Unterschiede bei der Anrede im Deutschen und im Russischen angeht, wären hier in erster Linie die Vornamen zu nennen. Sowohl Deutsche als auch Russen haben die Mehrzahl ihrer Vornamen aus dem griechisch-römischen-hebräischen Raum entliehen. Sehr viele in Russland verbreitete Vornamen haben ihre Entsprechungen im Deutschen: *Анна-Anna, Андре́й-Andreas, Алекса́ндр-Alexander, Бори́с-Boris, Викто́рия-Viktoria, Вале́нтин-Valentin, Гео́ргий-Georg, Ге́рман-Hermann, Дени́с-Dennis, Еле́на-Helena, Константи́н-Konstantin, Лев-Leo, Мари́я-Maria, О́льга-Helga, Па́вел-Paul, Степа́н-Stefan, Фе́дор-Theodor, Яков-Jacob* und viele andere. Auf den ersten Blick scheint alles sehr ähnlich zu sein, „fast wie bei uns“ für beide Seiten. Erste Missverständnisse tauchen aber recht bald auf, wenn zum Beispiel der russische Partner nicht begreift, warum er seine Bekannte nicht *Anja* nennen darf, wenn sie sich als *Anna* vorgestellt hat. Und *Sascha* ist nicht die Kurzform von *Alexander*, sondern ein selbständiger Name? Wieso sind *Helena* und *Lena* zwei verschiedene Vornamen? Und *Maria*, *Marie*, *Mascha* und *Manja* schon gar vier? Gibt es keine Koseform für *Andreas* oder *Jacob*? Für die Vornamen im Russischen gelten ganz andere Regeln als im Deutschen. In Russland gibt es einen offiziellen Vornamen, der auch in den Dokumenten verwendet werden muss. Zu diesem kommen jedoch noch zwei, drei bis zehn oder mehr inoffizielle Kurz- und Koseformen dazu zur Auswahl. So wird die russische *María* fast nie bei ihrem eigentlichen offiziellen Namen genannt, sondern heißt wahlweise *Máscha*, *Máschen’ka*, *Marúsja*, *Marúsen’ka*, *Músja*, *Mánja*, *Mánetschka*, *Máschka*, *Mán’ka*, *Maschútka*, *Márja*, *Márjuschka* oder *Mánjuschka*. Der

russische *Andréj* kann *Andrújscha*, *Andréjka* oder *Andrjúschen'ka* genannt werden, *Jákow* ist auch *Jáscha* oder *Jáschen'ka*. *Wladímir* – *Wówa*, *Wówotschka*, *Wolódja* oder *Wówtschik*. Der *Michaíl* hat auch eine ziemlich reiche Palette von Kurzformen und Kosenamen zur Auswahl: *Míscha*, *Mischka*, *Mischen'ka*, *Mischútka*, *Mischúk*, *Mischánja*, *Mín'ka*, *Mínja*, *Mícha*, *Michájlo* usw. (vgl. zu dt. *Michael* – kurz nur *Micha* oder *Michi*). Über unzählige Koseformen verfügen auch *Ol'ga*, *Tatjana*, *Anna*, *Iwán* und *Alexándr*, wobei der letzte darunter auch die – im Deutschen als selbständiger Vorname – bekannte Form *Sáscha* besitzt.

Sich in diesem Namensgewirr für die richtige Anrede zu entscheiden, ist manchmal gar nicht so einfach. Manche Kurzformen sind ausschließlich guten bis intimen Freunden vorbehalten oder können – in einem bestimmten Tonfall oder Zusammenhang geäußert – auch beleidigend wirken. Dies gilt zum Beispiel für die meisten Kurzformen mit dem zusätzlichen Suffix „k“: *Máschka*, *An'ka*, *Wán'ka*, *Sáschka* oder *Irka*, wobei die Kurzformen mit demselben „k“-Suffix, aber von der offiziellen Form gebildet (*Irínka* von *Irína*, *Andréjka* von *Andréj*) familiär-zart klingen. Ausländer sind in jedem Fall auf der sicheren Seite, wenn sie die Personen mit ihrem ursprünglichen, offiziellen Namen anreden. Oder sie verwenden den, mit dem sich die Person vorgestellt hat (vgl. Liska 2006: 200).

Im Deutschen dagegen wird in der Regel jede Änderung des Vornamens – wenn es auch nur um einen Buchstaben geht – als anderer, einzelner Vorname betrachtet: *Maria*, *Marie*, *Manja*; *Anna*, *Anne*, *Anja*, *Anke*, *Annette*; *Max*, *Maxim*, *Maximilian*; *Tom*, *Thomas* usw. Die Kurzformen scheinen im Vergleich zu dem Russischen ziemlich selten verwendet zu werden.

Bei der Verwendung in der Anrede akademischer Titel und Dienststellungen gibt es sowohl Gemeinsamkeiten, als auch Unterschiede im deutschen und russischen Kulturkreis. So ist es in Russland zum Beispiel üblich, einen Minister als „Herr Minister“ und den Direktor eines Unternehmens als „Herr Generaldirektor“ anzusprechen. Im Gegensatz dazu werden akademische Titel so gut wie nicht verwendet – lediglich wenn es um den Professorentitel geht, dann aber ohne „Herr / Frau“ und mit dem Nachnamen (z.B. Professor Iwanow).

Auf der verbalen Kommunikationsebene unterscheiden sich Russisch und Deutsch auch in der schriftlichen Realisation. Diese Unterschiede sind zum Teil auch kulturbedingt. Das können einige konkrete Beispiele der Begrüßung bzw. der Anrede in der schriftlichen Kommunikation – jeweils ein syntaktisches und ein lexikalisches bzw. ein sprachbedingtes und ein kulturbedingtes – im Folgenden schildern.

In der deutschen Sprache gehört die Begrüßung „Hallo“ der Wortart nach zu den Interjektionen, und zwar zu den Appellinterjektionen / Aufforderungswörtern (vgl. Duden 2005: 605). *„Eine besondere Gruppe bilden Interjektionen wie heda, hallo, pst, sch u.ä. Diese Interjektionen sind nicht expressive Gefühlsäußerungen, sondern besondere Ausdrucksformen der Aufforderung“*. (Helbig/Buscha 2001: 442). Das russische „*Priwet*“ ist ein Substantiv, das ins Deutsche als „*Gruß*“ übertragen werden kann, vgl.: „*Grüß dich, Maria*“. In der schriftlichen Anrede steht im Deutschen nach „Hallo“ kein Komma, obwohl die Nachschlagewerke zur deutschen Rechtschreibung (vgl. Hoffmann 2005: 54, Duden „Die deutsche Rechtschreibung“ 2006: 83) besagen, dass Interjektionen und Ausrufewörter durch ein Komma vom Satz abgetrennt gehören. Andere Nachschlagewerke (z.B. Duden 1998: 572) ordnen „Hallo“ den Grußpartikeln (Zurufen) zu, also nicht den Interjektionen. Im Russischen ist nach „*Priwet*“ vor dem Namen ein Komma nötig, vgl.: „*Hallo Maria*“ und „*Привёт, Марья*“ (*Priwet, Marija*). Ein Komma wird im Deutschen erst nach der Anrede eingesetzt und die Anrede wird als Teil des Satzes betrachtet: *Hallo Maria,...* . Im Russischen kommt nach der Anrede in der Regel ein Ausrufezeichen, wobei die gesamte Anrede einen selbständigen Satz bildet: *Привёт, Марья!*

Eine weitere Besonderheit, die russischen Studenten gewisse Schwierigkeiten bei der schriftlichen Kommunikation mit Deutschen bereitet, ist die Frage, wann bzw. wem man in der Anrede „*Sehr geehrte/r*“ und wann „*Liebe/r*“ schreiben soll. Es ist in Russland nicht üblich, z.B. als Student einen Brief an den Dozenten oder an die Sekretärin mit „*Liebe/r*“ anzufangen. Das gilt als familiär bis unhöflich und ist in der Kommunikation mit Dozenten, den älteren und dem Posten nach höher stehenden Menschen unzulässig. Die Situation, dass sich ein Dozent an den ihm kaum bekannten, weil z.B. neuen, Studenten in Briefen mit „*Liebe/r*“ oder gar „*Hallo*“ wendet, ist im deutschen akademischen Kreis in Ordnung. Russen können das bei den ersten schriftlichen Begegnungen ungewöhnlich und nicht angebracht finden. Mit der Zeit versteht man

aber, dass es kulturbedingt ist und dass dem deutschen „Liebe/r“ in der schriftlichen Kommunikation einfach weniger inhaltliche Bedeutung zugeschrieben wird als dem russischen Äquivalent „Дорогой/ая“ im gleichen Kontext in der russischen schriftlichen Kommunikation.

Außer den berufsbezogenen Kommunikationssituationen, in denen Begrüßung und Anrede vorkommen – zum Beispiel solche Szenarien wie „sich kennen lernen“, „Eröffnung des Gesprächs“ oder „schriftlicher Verkehr im Beruf“ –, gibt es einen anderen Kommunikationsbereich, der sich durch weitere kulturelle Unterschiede kennzeichnet. Das sind geschäftliche Telefonate, deren Besonderheiten in Bezug auf die deutsche bzw. russische Kultur im Folgenden erklärt werden.

### 2.3.2.2 Geschäftliche Telefonate

Das Lehrbuch „Kommunizieren im Beruf“ (2008) teilt in einem seiner Infokästen, in denen einige kulturelle Besonderheiten der DACH-Länder erklärt werden, über die Spezifik der geschäftlichen Telefonate im deutschsprachigen Raum Folgendes mit:

*„In ‚DACH‘ wird am Telefon relativ wenig ‚Small Talk‘ gemacht und bei geschäftlichen Alltagstelefonaten kommt man bald zur Sache. Im Gespräch mit neuen Kunden sind die ersten Sekunden sehr wichtig; hier muss man schnell einen guten Kontakt aufbauen und seine Idee präsentieren können. Bei langjährigen Kunden und Geschäftspartnern kann der Gesprächsbeginn auch privater sein“ (Rohrer / Schmidt 2008: 41).*

Dass sowohl bei geschäftlichen als auch privaten Telefonaten wenig Smalltalk gemacht wird und man auch gern bald zur Sache kommt – das kann durchaus auch über Telefonate in Russland behauptet werden. Dennoch gibt es einige markante Besonderheiten, die deutsche Telefonate von den russischen unterscheiden.

*„Im Allgemeinen werden hierbei<sup>80</sup> in Russland weniger Zeremonien eingehalten, als das der Ausländer von zu Hause vielleicht gewohnt sein mag“ (Löwe 2007: 199).*

Im Gegensatz zu Deutschland ist es in Russland nicht üblich, sich bei der Entgegennahme eines Telefongesprächs namentlich zu melden – weder mit der Firmenbezeichnung noch mit dem Familiennamen. Anstatt einer in Deutschland unbedingten Vorstellung kommt ein kurzes „Allo?“ (*Hallo?*), „да?“ (*ja?*) oder „слушаю

---

<sup>80</sup> Beim Telefonieren (Anmerkung der Verfasserin).

*Bac!*“ (*ich höre Ihnen zu!*). Für deutschsprachige Partner wäre eine solche Vorstellung am Telefon alles andere als höflich und könnte für mögliche Missverständnisse sorgen (vgl. Baumgart / Jänecke 2005: 159).

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit musste mit Erstaunen feststellen, dass selbst in Deutschland ansässige russische Firmen deutsche telefonische „Benimm-Regeln“ missachten. Weder der Besitzer einer russischen Pension in Berlin noch die Mitarbeiterin eines russischen Reisebüros in Stuttgart stellen sich bei der Entgegennahme eines Telefongesprächs mit einer ihnen unbekannten Person mit dem Firmennamen oder dem Nachnamen vor. Im Reisebüro war am Telefon als erstes „Ja?“ zu hören und in der Berliner Pension gar ein russisches „Allo?“, obwohl sich das Personal im Klaren sein sollte, dass sie sich in Deutschland befinden, das Festnetz deutsch ist und die Anrufenden nicht unbedingt russischsprachig sein können.

Wenn man in Deutschland jemanden beruflich anruft, auch den man bereits gut kennt, ist es üblich und höflich, dass man den Gesprächspartner als erstes begrüßt und sich, wenn auch nur mit dem Vornamen, vorstellt. In Russland ist es nicht unbedingt der Fall:

*„Ruft man umgekehrt selbst jemanden an, und handelt es sich dabei nicht um das erste Mal, also um jemanden, den man bereits gut kennt, so wird es durchaus nicht als unhöflich gewertet, denjenigen sofort zu verlangen, ohne sich selbst erst ausführlich vorzustellen – also z.B. „Андрея Александровича можно, пожалуйста?“ (Könnte ich bitte Andrej Alexandrowitsch sprechen?)“ (ebd. S. 159).*

Die für Russen typische „mangelnde Vorstellungsbereitschaft“ (ebd. S. 159) am Telefon macht es für ausländische Geschäftspartner manchmal ziemlich schwer, einen gewünschten Gesprächspartner an die Leitung zu bekommen oder nötige Informationen an Dritte auszurichten.

Ein weiterer Unterschied bezieht sich auf die Abschiedsfloskel beim Telefonieren, in der im Deutschen im Gegenteil zum Russischen die sprachliche Genauigkeit zum Ausdruck kommt: In Russland gibt es kein „Auf Wiederhören“, man sagt auch beim Telefonieren „Auf Wiedersehen“.

Der Bereich der verbalen Kommunikation macht nur einen Teil der ganzen Kommunikation aus. Sowie in privaten als auch in beruflichen Kontexten spielt das Nonverbale eine wesentliche Rolle bei der zwischenmenschlichen Verständigung. Folgender Abschnitt beschäftigt sich daher mit dem Bereich nonverbaler

Kommunikation. Hier werden unter anderem kulturelle Besonderheiten der Mimik und Gestik von Deutschen und Russen kontrastiv dargestellt.

### 2.3.3 Nonverbale Kommunikation

*„Die Rolle der Körpersprache wird von vielen Menschen nicht erkannt oder zumindest unterschätzt: So kommt es häufig vor, vor allem bei interkulturellen Kontakten, zu „unerklärlichen“ Missverständnissen. Wer versucht, zumindest einige Grundmuster der Körpersprache der eigenen Kultur und der Kultur des Gastlandes sowie ihre Funktionen kennenzulernen, wird es leichter haben.“*  
(Löwe 2007: 188)

Was nicht ausdrücklich verbalisiert wird, wird implizit, das heißt ohne Worte, durch nichtsprachliche Signale, vermittelt. Gesichtsausdruck, begleitende Gestik, Stimme und Betonung der Worte können uns die Zielrichtung der Botschaft verraten: ihren Sachverhalt und Beziehungsaspekt, ihre Absichten oder eine Mitteilung über den Sender. Wir bedienen uns der nonverbalen Ebene, um das zu verdeutlichen, zu betonen oder zu ergänzen, was wir mit Worten zum Ausdruck gebracht haben oder um Worte zu ersetzen. Wir tun dies meist, ohne uns dessen bewusst zu sein (vgl. Losche 2005: 50).

Nonverbale Kommunikation wird in verschiedenen Disziplinen untersucht. Viele Behauptungen dieser Untersuchungen basieren nur auf Erfahrungen. Eine brauchbare Methodologie wurde bis heute nicht entwickelt. Es finden sich stattdessen unbegründete Behauptungen wie die, dass 70 Prozent unserer Kommunikation nonverbal stattfinden (vgl. Heringer 2004: 81).

Nonverbale Botschaften sind im Kommunikationsprozess deshalb so wichtig, weil nicht jede Bewegung Informationen zu enthalten braucht, es aber tun kann – je nachdem, wie man das interpretiert. Welche nonverbalen Zeichen signalisieren welche Inhalte wann, wem und wo? Man unterscheidet zwischen zweierlei Körperbewegungen – den psychologisch bedingten und den kulturbedingten. Wenn Gähnen und Erröten zur ersten Gruppe gehören, sind individuell variierbare Signalbewegungen wie Winken, Herbei- und Wegwinken oder imperativische Schweigesignale wie den Zeigefinger-an-die-Lippen-Legen kulturbedingt (vgl. Oksaar 1988: 32).

Generell sind nonverbale Botschaften viel seltener Gegenstand bewusster Aufmerksamkeit und Interpretation als Sprache. Im Falle der Widersprüchlichkeit scheinen trotzdem die meisten Menschen eher dem Körper zu trauen. Dies wird unter anderem damit erklärt, dass vor allem die verbale Äußerung von Emotionen kulturabhängig stark reglementiert ist und häufig als unangemessen gilt. In ihrer Mehrdeutigkeit und Flüchtigkeit lässt Körpersprache immer den Ausweg offen, „nichts gesagt“ und doch alles zum Ausdruck gebracht zu haben. Das lässt natürlich auch Missverständnissen einen breiten Raum. Stimmen verbale und nichtverbale Ebene überein, spricht man von Kongruenz, die Glaubwürdigkeit herstellt. Widersprechen sich die beiden, so bezeichnet man das als Inkongruenz. Wenn ein *„ich freue mich, dich zu sehen“* mit einem freundlichen Lächeln kombiniert wird, kann diese Aussage auf Empfängerseite ohne weiteres angenommen werden und ein Gefühl der Stimmigkeit und der Authentizität des Senders hinterlassen. Die gleiche Begrüßung mit gleichgültiger oder gar abwesender Miene wird wenig Vertrauen in die Aussage aufkommen lassen, die Diskrepanz ist zu offensichtlich (vgl. Losche 2005: 51).

Ein Beispiel für die Inkongruenz, dem Roman von Iwan Turgenjew *„Rudin“* (S. 159) entnommen: *„Heute sind Sie so frisch und lieb wie dieser Morgen.“ Alexandra Pawlowna hat wieder gelächelt. „Warum lachen Sie?“ „Warum? Wenn Sie hätten sehen können, mit welch schlaffem und kaltem Gesichtsausdruck Sie Ihr Kompliment sagten! Ich wundere mich, dass Sie mit dem letzten Wort nicht gegähnt haben.“*<sup>81</sup>

Manche zentralen menschlichen Gefühle drücken sich in allen Kulturen nonverbal übereinstimmend aus: Bei Trauer ziehen sich unsere Gesichtszüge nach unten, das Gesicht schrumpft gleichsam, Freude dagegen lenkt die Gesichtszüge nach oben und weitet das Gesicht. Sorge und Not beugen den Körper, Wohlbefinden und Zuversicht richten ihn hingegen auf. Die vor dem Körper verschränkten Arme signalisieren Sammlung oder auch Abschottung und Abwehr. Solche allgemeingültigen Grundmuster sind aber sehr oft von kulturtypischen Besonderheiten überlagert. Es gibt Kulturen, in denen die Gefühle körpersprachlich sehr unauffällig ausgedrückt werden, in anderen äußerst intensiv, in den dritten gleichsam gegenläufig. Es gibt zum Beispiel Kulturen, in denen Trauer hinter einem Lächeln verborgen wird. Außerdem hat jeder Mensch bestimmte, ihm eigene individuelle Elemente der Körpersprache. In ihren Details

---

<sup>81</sup> Turgenjew 1989: 159

können die Grundmuster körperlichen Verhaltens auch je nach Lebensalter, Geschlecht, sozialer Stellung, Bildungsgrad usw. einzelner Personen variieren. Jedoch haben sie gewisse kulturtypische Gemeinsamkeiten, die in der Regel über die Kulturzugehörigkeit klare Auskunft geben. Es gibt eine überindividuelle, für eine Kultur und eine Gesellschaft weitgehend allgemeingültige Körpersprache (vgl. Löwe 2007: 188).

Manche Autoren (z.B. Bolten<sup>82</sup>) unterscheiden vier Ebenen der Kommunikation, in denen paraverbale und extraverbale Ebenen ihren eigenen Platz neben der nonverbalen und verbalen haben. Andere (z.B. Heringer 2004) sehen paraverbale Kommunikation als Teil der nonverbalen Ebene. Bei Losche (2005) werden solche extraverbalen Erscheinungen wie Kleidung, Schmuck oder Wohnungseinrichtung *Artefakte* genannt und unter dem allgemein formulierten Thema „Körpersprache“ als *Signale* oder *nonverbale Botschaften* bezeichnet. Oksaar (1988) beschreibt den *kommunikativen Akt*, der den gesamten Aktionsrahmen umfasst, in welchem die Sprachhandlung stattfindet. Der kommunikative Akt integriert nach Oksaar verbale, parasprachliche, nonverbale und extraverbale Verhaltenssysteme.

Einerseits kann man wirklich alles, was nicht verbal geäußert wird, als nonverbale Kommunikation bezeichnen. Andererseits besteht eines der Hauptmerkmale der verbalen Kommunikation darin, dass sie durch Schallwellen oder visuell-räumlich durch Gebärden (Gebärdensprache), haptisch durch taktile Gebärden oder durch Lormen<sup>83</sup> übertragen wird<sup>84</sup>. Das „Lexikon der Sprachwissenschaft“<sup>85</sup> versteht unter dem *verbalen Repertoire* „unter individuellem Aspekt jene Menge von sprachlichen Varietäten, die ein Sprecher beherrscht und kontextspezifisch einsetzt“ (Bußmann 2002: 731). Gehört dann in manchen Situationen Lachen oder Hüsteln, die traditionell als paraverbale Zeichen gelten, nicht auch zu der verbalen Kommunikation?

---

<sup>82</sup> S. Abb. 6, S. 43

<sup>83</sup> Das Lormen oder Lorm-Alphabet ist eine Kommunikationsform für Taubblinde zur Verständigung mit anderen Menschen. Der „Sprechende“ tastet dabei auf die Handinnenfläche des „Lesenden“. Dabei sind einzelnen Fingern, sowie bestimmten Handpartien bestimmte Buchstaben zugeordnet. Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lormen> [Stand 01. 09. 2011].

<sup>84</sup> Vgl.: <http://www.babylon.com/definition/language/German> [Stand 01. 09. 2011].

<sup>85</sup> Bußmann 2002



Man kann nicht sagen, dass sich die russische nonverbale Kommunikation sehr stark von der deutschen unterscheidet. Die meisten in der zwischenmenschlichen nichtsprachlichen Kommunikation verbreiteten Gesten und Gesichtsausdrücke sehen ähnlich aus und haben ähnliche Bedeutung. Deswegen wäre es im Rahmen der vorliegenden Arbeit sinnvoll, nicht jeden einzelnen Aspekt der nonverbalen Kommunikation der Russen und Deutschen zu analysieren, sondern die Punkte zu beleuchten, die wirklich verschieden sind und die für die interkulturelle Begegnung von großer Relevanz sein können.

Der Unterschied zwischen Öffentlichkeit und Privatsphäre ist im westlichen körpersprachlichen Verhalten ziemlich verwischt. Für Angehörige mancher westlicher Kulturen ist häufig ein sogenanntes *boasting behaviour* typisch, ein lautes auffälliges Auftreten in der Öffentlichkeit. Sie machen den Eindruck großer Selbstsicherheit. Diese Selbstsicherheit ist zum Teil die Folge der traditionell stärkeren Rolle des Einzelnen und der relativen Homogenität in westlichen Kulturen. Vor allem in der sowjetischen Zeit wurden westliche Ausländer sofort erkannt, auch bei einwandfreien Sprachkenntnissen und angepasster Kleidung. Sie gingen in der Öffentlichkeit generell aufrecht und zielstrebig, suchten Blickkontakt mit dem Gegenüber, traten dabei aber freundlich auf. Im Vergleich zu der westlichen gilt für die russische Körpersprache der traditionelle Gegensatz zwischen dem verhältnismäßig zurückgenommenen Verhalten in der Öffentlichkeit oder in der unbekannten Umgebung und dem intensiveren im privaten und bekannten Umfeld. In manchen Situationen des Alltags, zum Beispiel bei Begrüßungen, kommt es jedoch zu Überschneidungen zwischen diesen Grundmustern (vgl. Löwe 2007: 188).

Darüber hinaus gibt es einige Gesten, die sich lohnen, erwähnt zu werden, weil jede von ihnen entweder in der deutschen oder in der russischen Kultur einfach fehlt.

Die deutsche Geste, mit den Fingerknöcheln auf die Tischplatte zu klopfen, um seine Zufriedenheit, Befürwortung, Begeisterung oder einfach Begrüßung auszudrücken, fehlt in Russland ganz. Zum ersten Mal in Deutschland gesehen, wird ihr Sinn von den Russen nicht verstanden und manchmal auch als komisch empfunden. Mit dem auf den Tisch bzw. Holz klopfen wird in Russland in bestimmten Kontexten „er / sie hat einen Vogel“ signalisiert oder eine ähnliche Geste (dreimal auf das Holz klopfen) begleitet das russische „toi, toi, toi“.

In Russland dagegen gibt es eine Geste, die in der deutschen nonverbalen Kommunikation fehlt und dadurch von den Deutschen nicht verstanden oder als komisch empfunden werden kann. Wenn jemand über den anderen sagen will, dass er ein Dummkopf oder Gaffer ist, klopft man sich (nicht aber dem, über den man spricht!) mit beiden Händen leicht die Ohren von hinten ab.

Die Russen legen oft zur Bekräftigung einer Aussage oder einer Entschuldigung beide Hände auf die linke Brust, sie äußern sich sozusagen von Herzen. Unter den Deutschen ist diese Geste nicht verbreitet.

Zusammenfassend könnte man Mimik und Gestik von Deutschen in der Öffentlichkeit im Allgemeinen als offen und intensiv bewerten, von Russen eher als zurückhaltend und unauffällig. Im Vergleich zu den Deutschen zeigen Russen im Allgemeinen nur im privaten Umfeld Mimik und Gestik sehr intensiv. Im deutlichen Gegensatz dazu stehen jedoch das Pathos und die intensiv ausgedrückten Emotionen beim Vortragen und Hören von Poesie, Schauspiel, politisch-patriotischen Verlautbarungen und überhaupt in „großen“ Situationen. Hier überschneiden sich die öffentlichen und die privaten Verhaltensweisen. Im westlichen Kulturkreis verhält man sich umgekehrt: Einerseits sind Mimik und Gestik in der Öffentlichkeit oft intensiv und keineswegs zurückgenommen, andererseits meiden viele starkes Pathos und intensiven Gefühlsausdruck (vgl. Löwe 2007: 190).

### **2.3.3.1 Lächeln und Freundlichkeit**

*„Mephistopheles: Du weißt wohl nicht, mein Freund, wie grob du bist?  
Baccalaureus: Im Deutschen lügt man, wenn man höflich ist.“*  
(J.W. von Goethe „Faust“, Teil II, Akt II)

Einer der markantesten Unterschiede zwischen der deutschen und russischen nonverbalen Kommunikation, der unbedingt angesprochen werden soll, sind der nichtsprachliche Ausdruck der Freundlichkeit und das Lächeln als begleitendes Element dieses Ausdruckes. Besonders wichtig ist es, dass diese Unterschiede „beiden Seiten“ auffallen. Wenn Russen bei den ersten Begegnungen das Höflichkeitslächeln ihrer deutschen Partner überflüssig und unecht finden können, mangelt es den Deutschen an den elementaren äußeren Freundlichkeitszeichen bei ihren russischen Partnern.

Das Lächeln gehört zu den wenigen nonverbalen Zeichen, die universell positive Gefühle signalisieren. Jedoch gehen verschiedene Kulturen mit dem Lächeln in der Öffentlichkeit unterschiedlich um. Die Tatsache, dass der westliche Betrachter das Höflichkeitslächeln in Russland vermisst, hängt mit der Existenz einer Art „Lächelnsgrenze“ zusammen. Diese Grenze verläuft zwischen der römisch-katholischen bzw. protestantischen Welt auf der einen Seite und der orthodoxen Welt auf der anderen. Die unterschiedliche historische Entwicklung dieser Welten in ihren Denk- und Lebensweisen wirkte bis in die Gegenwart derart prägend, dass sich diese Grenze nicht verwischt hat und wohl auch nicht verwischen wird (vgl. Oksaar 1988: 41, Löwe 2007: 189).

Die bekannte russische Linguistin Ter-Minassowa<sup>86</sup> schreibt über die Gründe, warum das Lächeln in den westlichen Kulturen eine andere Funktion hat als in der russischen:

*„Das Lächeln ist in der westlichen Welt das formale Kulturzeichen, das nichts gemeinsam hat mit dem wirklichen Verhältnis zu dem, den du anlächelst, und gleichzeitig, natürlich, wie bei der ganzen Menschheit, eine biologische Reaktion auf die positiven Emotionen. Für die Russen bedeutet das Lächeln nur das letzte. Die Russen lächeln, wenn sie wirklich positive Emotionen empfinden.“<sup>87</sup>*

Professor Sternin<sup>88</sup> unterscheidet folgende Besonderheiten des russischen Lächelns:

- bei Russen ist es nicht üblich, Unbekannte anzulächeln;
- für Russen ist Lächeln kein Attribut der höflichen Interaktion. Lächeln wird als zusätzliches kommunikatives Element verstanden, das gar nicht immer nötig und angebracht ist;
- das Lächeln bei der Erfüllung dienstlicher Aufgaben ist in der russischen Kommunikation nicht angebracht. Es wird angenommen, dass der Mensch bei der Erfüllung ernster und verantwortungsvoller Aufgaben unbedingt ernst sein muss;

---

<sup>86</sup> Swetlana Ter-Minassowa (geb. 1938), russ. Linguistin, Leiterin der Fremdsprachenfakultät der Moskauer Staatlichen Universität.

<sup>87</sup> Ter-Minassowa 2000. In: Sternin 2002: 17

<sup>88</sup> Iosif Sternin (geb. 1948), russ. Linguist, Leiter des Lehrstuhls für allgemeine Sprachwissenschaft und Stilistik an der Staatlichen Universität Woronezh. Mehr unter <http://sternin.adeptis.ru/index.html> (Englisch) [Stand 12.09.2011].

- für das Lächeln muss der russische Mensch irgendeinen Grund haben. Das bestätigt auch das russische Sprichwort „am vielen Lachen erkennt man den Narren“.

Es kann also behauptet werden, dass die nationale Spezifik des Lächelns als eine Komponente des russischen kommunikativen Verhaltens von einer sehr großen Bedeutung ist. Die Spezifik des russischen Lächelns gewährleistet Russland eine sozusagen besondere Rolle im Verhältnis sowohl zum Westen als auch zum Orient (vgl. Sternin 2002: 17).

Als Ergebnis dieses Wo-und-wann-man-lächelt-Unterschiedes halten Deutsche Russen oft für mürrisch und unfreundlich, Russen empfinden Deutsche dagegen als falsch. Es lauert aber auch eine andere Gefahr. Manche russische Kollegen der Verfasserin der vorliegenden Arbeit, die beruflich Kontakt zu deutschen Partnern haben, sind bei den ersten Begegnungen von der intensiven Freundlichkeit der Deutschen hochbegeistert. Das Problem dabei ist aber, dass sie, auf ihr russisches kulturelles Vorwissen gestützt, diese Freundlichkeit nicht als Höflichkeitszeichen wahrnehmen, sondern als eine Einladung zur wirklichen Freundschaft. Und was in Russland manchmal unter Freundschaft verstanden wird, kann von vielen Deutschen als Last, Aufdringlichkeit und Eingriff in die Privatsphäre interpretiert werden.

### **2.3.3.2 Blickkontakt**

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen der deutschen und der russischen nonverbalen Kommunikation ist der Blickkontakt.

Die Augenkommunikation allgemein, auch visuelle Interaktion genannt, wird von einigen Forschern zur Kinesik gezählt, von anderen zum eigenständigen Bereich Okulesik. Es betrifft die Bewegung und die Stellung der Augen. Gießler<sup>89</sup> unterscheidet zum Beispiel 75 physiognomisch deutlich unterscheidbare Blickarten, die er nach vier Einteilungsprinzipien ordnet: Blick nach außen und nach innen; haftender und wechselnder Blick; Richtung des Blickes; mangelhafte und volle Blicherfüllung. Durch die Augen werden zahlreiche soziologisch interessante Beziehungen geschaffen. Bei Wörtern gibt es eine derartige Wechselbeziehung nicht.

---

<sup>89</sup> Oksaar 1988: 37 nach Gießler 1913: 181

Sowohl im Deutschen als auch im Russischen gibt es verschiedene Redewendungen, die die Wichtigkeit der visuellen Kommunikation betonen: *Die Augen sind der Spiegel der Seele, das Auge ist des Herzens Zeuge, ein Blick sagt mehr als tausend Worte* usw. Den Bereich der Augenkommunikation differenzieren im deutschen Sprachraum zahlreiche Adjektive. Man spricht von lustigen, offenen, gutmütigen, listigen, träumerischen, treuen, verliebten, zornigen Augen. Vom Blick spricht man als prüfend, misstrauisch, ängstlich, sorgenvoll, traurig, ärgerlich, wehmütig, nachdenklich, streng, mahnend, erstaunt, betroffen, scheu, fragend, dankbar, böse, treu, trotzig, strahlend, wild, starr, stumm, sprechend oder vielsagend. Mit all diesen Adjektiven kann man die Augen oder den Blick auch im Russischen beschreiben. Bei der Vermittlung positiver und negativer Gefühle spielt die Augenkommunikation eine große Rolle und trägt wesentlich zur Dynamik der Kommunikation bei (vgl. Oksaar 1988: 38).

In den westlichen Kulturen ist es üblich, während der Interaktion Augenkontakt zu halten. Wenn man jemandem nicht in die Augen sehen kann, zeugt das von schlechtem Gewissen ihm gegenüber, es ist ein Signal, dass man etwas zu verheimlichen hat. Wenn der Blickkontakt bewusst vermieden wird, gilt das in der westlichen Welt als unhöflich und wird als negativ beurteilt. In der russischen Kultur ist es eher unhöflich, dem anderen lange direkt in die Augen zu schauen. Der lange direkte Blick in die Augen wird von der russischen Seite häufig eher als unbescheiden und aufdringlich verstanden. Vor allem junge Mädchen und Frauen, die in traditioneller Weise feminin und korrekt wirken wollen, vermeiden die unmittelbare Zuwendung des Blickes. Mit Personen, die man nicht sehr gut kennt, oder in der Öffentlichkeit allgemein bevorzugt man eher einen Seitenblick oder einen leicht wandelnden Blick, der ab und zu mit dem direkten Blick wechselt. Viele westliche Besucher sind von Hause aus direkten Blickkontakt während des Gespräches gewohnt und erwarten ihn auch von den Russen. Den nicht zugänglichen, abgewandten Blick der Russen werten sie als Zeichen von Unhöflichkeit, Desinteresse und Ablehnung. In Wirklichkeit will der Seitenblick der Russen in der Regel nichts anderes als Höflichkeit und vielleicht auch Überlegung ausdrücken, nicht aber Gleichgültigkeit oder Verachtung, wie es ein westeuropäischer Partner interpretieren kann (vgl. Oksaar 1988: 39; Löwe 2007: 190).

### 2.3.3.3 Händeschütteln

Bei Els Oksaar<sup>90</sup> kann man lesen, dass das Händeschütteln in der westlichen Kultur geschlechts-, alters- und rollendeterminiert ist: Die Dame gibt dem Herrn die Hand, die ältere Person der jüngeren, die sozial höher stehende der niedriger stehenden. Diese Angaben von 1988 scheinen etwas veraltet zu sein. In der Wirklichkeit ist die Geschlechtsdeterminierung beim Händeschütteln in Deutschland längst verwischt. Was die Altersdeterminierung angeht, so bleibt sie auch heute aktuell. Die Rollendeterminierung beim Händeschütteln in Deutschland ist situationsabhängig. In Behörden, beim Arzt etc. gibt oft der Beamte dem Besucher als erster die Hand sowohl bei Begrüßung als auch beim Verabschieden. In nicht offiziellen Situationen kann man beobachten, dass die Menschen beim Händeschütteln gleichberechtigt sind und der soziale Status dabei kaum eine Rolle spielt.

In Russland ist das Händeschütteln beim Kennenlernen, Wiedersehen oder auch beim Verabschieden generell nur unter Männern verbreitet. Wenn ein Mann seinem Bekannten begegnet, der in Gesellschaft anderer unbekannter Männer ist, wird sich gegenseitig gründlich mit Händeschütteln begrüßt, ohne einander unbedingt kennen zu lernen. Ursprünglich hatte diese Geste Bedeutung wie „ich gebe dir meine Hand, um zu zeigen, dass ich keine Waffe habe, dass ich friedlich und freundlich zu dir bin“. Vermutlich ist die Tatsache, dass sich die russischen Frauen an dem Händeschütteln in der Regel nicht beteiligen, mit diesem uralten Waffenmotiv verbunden. Russische Frauen – das kann, muss aber nicht sein – umarmen sich beim Wiedersehen oder Verabschieden. Oder es wird unter Frauen beim Kennenlernen oder Wiedersehen bloß gegenseitig gelächelt, es gibt kein Händeschütteln. Wenn es in Russland zwischen dem Mann und der Frau um Händeschütteln geht, gibt die Frau ihre Hand als erste, und das ist nicht altersabhängig. Damit hat die Frau das Recht zu entscheiden, ob die Begrüßung oder der Abschied vom Händeschütteln, sprich einer gewissen Verletzung des Eigenraums, begleitet wird. Die Frau entscheidet, ob sie das möchte oder nicht. Manchmal – also auf jeden Fall öfter als in Deutschland (ob das in Deutschland überhaupt noch passieren kann?) – kommt es in Russland vor, dass der Mann die ihm gereichte Frauenhand nicht schüttelt, sondern küsst. Was noch auffällig ist, in Deutschland gibt die Frau ihre Hand genauso wie der Mann: schnell und hart. Es wird

---

<sup>90</sup> Oksaar 1988: 35

von beiden Seiten – sowohl Mann als auch Frau – kräftig geschüttelt. Die russische Frau gibt ihre Hand eher feminin, leicht und entspannt. Vermutlich kommt das noch aus den Zeiten, als die Frauenhände ausschließlich zum Küssen gereicht wurden, nicht fürs kräftige Schütteln.

Die Unterschiede im Händeschütteln in Deutschland und Russland sind relativ groß, bereiten aber aus der Sicht der Verfasserin keine wesentlichen Schwierigkeiten bei einer deutsch-russischen Begegnung. Der Russe (und besonders die Russin) ist zwar nicht daran gewöhnt, so oft Hände zu schütteln, und wird das am Anfang anders oder gar komisch finden. Trotzdem ist es leichter, sich an dieses nonverbale Zeichen anzupassen als an das Höflichkeitslächeln.

Ein gewisses Konditionstraining im Voraus braucht man dazu auch: Am ersten Tag des Austauschmonats in Deutschland im Jahr 1997 hat die Stuttgarter Gastfamilie der Verfasserin dieser Arbeit sie ihrer Gemeinde vorgestellt. Die Lachmuskeln und die rechte Hand der Gaststudentin taten nach der langen Begrüßungsrunde richtig weh.

#### **2.3.3.4 Proxemik**

*„Wir brauchen vier Umarmungen pro Tag zum Überleben.*

*Wir brauchen acht Umarmungen pro Tag zum Leben.*

*Wir brauchen zwölf Umarmungen pro Tag zum Wachsen.“<sup>91</sup>*

(Virginia Satir)

Die Proxemik beschäftigt sich mit dem Raumverhalten als Teil der nonverbalen Kommunikation. Sie untersucht, welchen Einfluss die Individuen aufeinander haben, indem sie einen bestimmten Abstand zueinander einnehmen. Ihre Teilgebiete sind Distanz, Richtung und Berührung.

Die Distanz bzw. der Abstand zwischen den Personen kann intim, persönlich, sozial-beratend und öffentlich sein:

intim	15 cm bis 45 cm: bei intimen Beziehungen; Körperkontakt ist leicht; man kann den anderen riechen und seine Wärme fühlen; man kann ihn sehen, aber nicht sehr gut; man kann flüsternd reden
-------	--

---

<sup>91</sup> Quelle: [http://www.christine-gross.at/html/psychotherapie\\_therapie.php](http://www.christine-gross.at/html/psychotherapie_therapie.php) [Stand: 01.09.2011].

persönlich	45 cm bis 120 cm: bei nahen Beziehungen; man kann den anderen berühren; man kann ihn besser sehen, aber nicht seinen Atem riechen
sozial beratend	1,2 m bis 3,6 m: bei eher unpersönlichen Beziehungen, z.B. von hinter einem Tisch aus und bei unabhängigerer Arbeit; eine laute Stimme ist erforderlich
öffentlich	3,6 m und mehr: bei Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens und bei öffentlichen Anlässen

(nach Hall 1959 und 1966 In: Argyle 2002: 282, 2013:215).

Der Typ und das Ausmaß des Körperkontakts sind von Alter, Geschlecht und von den sozialen Beziehungen der Beteiligten abhängig. Bei verschiedenen Altersgruppen und in verschiedenen Beziehungen hat er auch unterschiedliche Bedeutungen. Für den Körperkontakt gibt es zwar eine klare biologische Grundlage, er wird aber auch durch starke soziale Regeln gesteuert. Diese Regeln schreiben vor, wer was und mit wem machen kann, und sind auch in verschiedenen Kulturen unterschiedlich (vgl. Argyle 2002: 268).

Soziale Regeln der Körperdistanz sind bei den Deutschen und Russen ähnlich. Dennoch beachten die Russen den interpersonellen Abstand im Vergleich zu den Deutschen weniger und sind daher „körperkontaktfreundlicher“.

Obwohl Deutsche großen Wert auf Blickkontakt legen, sich oft gegenseitig Hände schütteln und im Großen und Ganzen in ihrer Kommunikation miteinander offen und locker sind, stehen sie meistens in der Öffentlichkeit auf einer Distanz von etwa einem Meter voneinander und versuchen dabei, andere nicht zu berühren. Im Gegensatz dazu halten die Russen einen kleineren Abstand – oft ca. einen halben Meter oder weniger – und haben nichts gegen eine mögliche körperliche Berührung.

*„Die russische Kultur gilt allgemein als eine Kultur der Berührung, der Körpernähe: Unwillkürliche Berührungen werden nicht vermieden, willkürliche werden gesucht“* (Löwe 2007: 190).

Die Menschen halten kulturtypische Abstände unbewusst ein: Beim Schlangestehen, beim gemeinsamen Betrachten eines Bildes im Museum, beim Gespräch mit einem Gegenüber und in vielen anderen Situationen. So verkleinern viele Russen automatisch die von anderen eventuell eingehaltenen größeren Abstände. Es ist auch durchaus üblich, in Verkehrsmitteln, in Lokalen, auf Bänken usw. sich sofort dicht nebeneinander



zu setzen und nicht, wie zum Beispiel in Deutschland, so lange wie möglich einen größeren Zwischenraum zu lassen.

*„Wenn ein Weg oder eine Unternehmung gemeinsam getan wird, suchen junge Mädchen und Frauen Berührung untereinander, gehen untergehakt oder händehaltend oder sitzen eng aneinandergeschmiegt auf Bänken. Es wäre ein arges Missverständnis, wollte man hieraus auf eine lesbische Beziehung schließen“ (ebd., S. 191).*

Unter deutschen Frauen ist ein solches Verhalten unüblich.

Manche Autoren erklären diese Unterschiede in Bezug auf Körpernähe mit der Einstellung der jeweiligen Religion zum Körperlichen. In der Orthodoxie wird Leib und Seele als Einheit betrachtet – hier kann man sich auch an die körperkontaktfreudigen Griechen erinnern, die katholische und vor allem die protestantische Kirche propagieren dagegen traditionell eine gewisse Körperfeindlichkeit (vgl. ebd.). Manchmal wird auch der Blickkontakt als Teil der Proxemik betrachtet, man ordnet ihn aber auch oft der nonverbalen Kommunikation allgemein zu<sup>92</sup>.

#### **2.3.4 Paraverbales und Extraverbales**

Paraverbale und extraverbale Mittel spielen eine bedeutende Rolle in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Stimmlage, Sprechrhythmus, Kleidung, Schmuck, Farbe, Geruch, bestimmte Gegenstände, Einrichtung der Wohnung oder des Arbeitsplatzes können uns über den Kommunikationspartner sehr viel sagen.

In der interkulturellen Kommunikation können para- und extraverbale Kommunikationsmittel nicht selten eine entscheidende Bedeutung für die Qualität und das Ergebnis der Begegnung tragen, wenn zum Beispiel ein Kommunikationspartner die äußere Erscheinung des anderen komisch oder seine Art zu sprechen unangenehm findet.

Parasprachliche Mittel der menschlichen Kommunikation hängen von verschiedenen Faktoren ab:

- biologische Faktoren wie Geschlecht und Alter: Frauen und Kinder sprechen in der Regel mit höherer Stimme als Männer bzw. Erwachsene. Das ist eigentlich nicht kommunikativ und trotzdem wird auch das gedeutet;

---

<sup>92</sup> S. Abs. 2.3.3.2

- physiologische Faktoren wie Gesundheitszustände;
- soziale Faktoren wie Status, Beruf oder besondere Funktionen wie z.B. Ammen- und Babysprache oder Erzählen;
- kulturelle Faktoren wie z.B. die große Lautstärke bei römischen Völkern und Arabern (vgl. Oksaar 1988: 29, Heringer 2004: 96).

Viel Paraverbales ist genetisch bedingt. Es ist einfach gegeben und steht nicht unter unserer Kontrolle. Viel Paraverbales ist auch individuell. Manche Leute sprechen habituell lauter als andere. Das kann durch Körperbau oder durch familiären Usus bedingt sein. Auch das wird aber gedeutet und oft als Charaktereigenschaft genommen: ein lauter oder ein leiser Mensch (vgl. Heringer 2004: 96).

Die Unterschiede in den parasprachlichen Mitteln (z.B. Frageintonation, Nasalierungen oder Hauchlaute im Deutschen; gerolltes Zungenspitzen [r] oder die zentrische Wortbetonung im Russischen) der Deutschen und der Russen sind weniger kulturell, sondern eher phonetisch und sprachlich bedingt. Jedoch gibt es einige parasprachliche Merkmale, die man als kulturgeprägt interpretieren könnte. Zum Beispiel obwohl das nonverbale Verhalten sowie das gesamte Auftreten der Deutschen in der Öffentlichkeit im Vergleich zu Russen generell intensiver, direkter und lockerer ist, fallen Russen paraverbal mit ihrer Lautheit auf.

Extraverbale Zeichen sind auch nicht immer Merkmale einer bestimmten Kultur, sondern signalisieren oft die Zugehörigkeit des Individuums zu einem bestimmten sozialen Umfeld oder einer Altersgruppe. Russische und deutsche Jugendliche in den Großstädten kleiden sich ähnlich, russische Geschäftsleute nehmen in den letzten Jahren mehr und mehr den europäischen „Erscheinungsstil“ an, viele russische Wohnungen – besonders die der jüngeren Generation – haben nicht mehr Teppiche an den Wänden usw. Jedoch gibt es einige bedeutende Unterschiede in den extraverbalen Signalen der Russen und Deutschen, die im Rahmen dieser Arbeit genannt werden sollten. Diese Unterschiede liegen in der Kleidung von Frauen und Rentnern sowie in einigen Regeln der Etikette in den Umgangsformen zwischen Männern und Frauen. Folgende Tabelle veranschaulicht einige extraverbale Besonderheiten von Russen und Deutschen im Vergleich. Diese Angaben verfügen über keine empirische Basis,

sondern beruhen auf den langjährigen Beobachtungen der Verfasserin in der deutschen bzw. russischen Kultur:

Aspekt	Russen	Deutsche
Kleidung allgemein	<p>die Kleidung ist sehr viel eindeutiger auf die Geschlechter zugeschnitten, auch bei Jugendlichen</p> <p>eine spezielle Mode für Freizeit ist wenig verbreitet, Trainingsanzüge werden oft zu Hause getragen</p>	<p>viel mehr „unisex“-Kleidung, besonders bei Jugendlichen</p> <p>Mode für Freizeit ist verbreitet und gut entwickelt, Trainingsanzüge trägt man meistens angemessen zum Sport</p>
Kleidung bei Frauen	<p>die meisten russischen Frauen bevorzugen einen weiblichen Kleidungsstil</p> <p>ziemlich viele Russinnen kleiden und schminken sich dem Anlass unangemessen, z.B. Bleistiftabsätze bei den Krankenschwestern, Abendgarderobe im Büro etc.</p>	<p>die meisten deutschen Frauen ziehen sich dem Anlass angemessen an: z.B. keine Bleistiftabsätze bei den Krankenschwestern, keine Abendgarderobe im Büro etc.</p>
Kleidung bei Rentnern	dunklere Farben, oft Kopftücher bei Frauen, Hosen werden von älteren Frauen seltener getragen	helle Farben, keine Kopftücher bei Frauen, Hosen werden von älteren Frauen gern getragen
Mann-Frau-Etikette	der Mann hilft der Frau aus dem Auto oder in den Mantel	heutzutage keine besonderen Regeln der Mann-Frau-Etikette

Im russischen DaF-Unterricht sollten Besonderheiten der deutschen parasprachlichen, sowie extraverbalen Kommunikationsmitteln behandelt werden, denn diese Aspekte sind eng mit den allgemeinen kulturell geprägten Gegebenheiten (wie Essen, Kleidung, Gäste empfangen etc.) des Ziellandes verbunden und somit aus einem interkulturell orientierten DaF-Unterricht nicht wegzudenken.

### 2.3.5 Ausgewählte deutsche vs. russische Kulturstandards und Kulturdimensionen

Wenn man deutsches und russisches kommunikatives Handeln vergleichen möchte, wären außer Besonderheiten in der verbalen und nonverbalen Kommunikation, welche oft auf der „kommunikativen Oberfläche“ liegen und leicht zu registrieren sind, durchaus

auch bestimmte Handlungsmuster, die sich in beiden Kulturen voneinander unterscheiden, von großem Interesse. Unter Handlungsmustern werden in der vorliegenden Arbeit gesellschaftlich ausgearbeitete Formen des Handelns verstanden. Dabei hat sich die Verfasserin für das Verfahren entschieden, in dem sie, sich auf vorhandene Forschungen über deutsch-russische kulturelle Unterschiede sowie auf eigene interkulturelle Erfahrung stützend, ausschließlich die Kulturdimensionen und Kulturstandards analysiert, deren Polarität so markant ist, dass fehlendes Wissen bzw. mangelhafte interkulturelle Kompetenz bezüglich dieser unterschiedlichen Handlungsmuster zu ernsthaften Missverständnissen in der berufsorientierten deutsch-russischen Kommunikation führen kann.

### **2.3.5.1 Indirektheit vs. Direktheit**

*„In Deutschland hat das ‚Nein‘ eine eindeutige Bedeutung, im privaten Bereich und natürlich vor allem im öffentlichen Bereich. Wenn Ihnen eine freundliche Dame des Deutschinstituts die Auskunft gibt, der Kurs sei voll und Sie müssten bis zum nächsten Termin warten, müssen Sie warten. Auf Ihre Frage (oder besser: Bitte) ‚Gibt es nicht noch einen kleinen Platz?‘ wird die Antwort ‚nein‘ lauten. Bei dem dritten Versuch ist das Nein schon gereizter, beim vierten Versuch aggressiv und spätestens beim 5. Versuch, doch in den vollen Deutschkurs zu gelangen, wird Ihnen barsch ein Aspekt der deutschen Kultur erklärt: ‚Wenn ich nein sage, meine ich auch nein!‘ In Ihrer Kultur wäre vielleicht das Nachfragen nach dem ersten ‚Nein‘ normal; hier in Deutschland aber nicht. Hier provoziert es Aggressionen. Das sind so Situationen, wo man merkt, wie man die kulturelle Sicherheit verliert“ (Lodewick 2006: 130).*

Über den direkten deutschen bzw. indirekten russischen Kommunikationsstil wurde bereits viel geforscht und geschrieben. Indem Hall (1990) zwischen den Kulturen „schwachen“ Kontextes mit dem expliziten und direkten Kommunikationsstil (u.a. in Deutschland) und den Kulturen des „starken“ Kontextes mit dem indirekten, interpretationsfähigen Kommunikationsstil (u.a. in Russland) unterscheidet und dies als eine der Kulturdimensionen nennt, bezeichnet Schroll-Machl (2002) den deutschen „schwachen“ Kontext und den direkten Kommunikationsstil als Kulturstandard. An dieser Stelle lohnt es sich, nochmals zu betonen, dass es in der vorliegenden Arbeit nicht darum geht, wie kulturelle Handlungsmuster – ob Kulturdimensionen und Kulturstandards – in der Literatur genannt werden, sondern es ist wichtig, diejenigen von ihrer langen Liste auszuwählen, die die markantesten Unterschiede zwischen der deutschen und der russischen Kultur präsentieren.

Für russische berufliche Kontexte sind direkte Kritik und offene Konfrontation nicht typisch. Liska (2006) warnt in ihrem Buch „Reisegast in Russland“ deutsche Geschäftspartner:

*„Ähnlich wie für die Menschen im fernen Osten gilt es auch für Russen in schwierigen Situationen: Hauptsache Gesicht wahren! Sie sollten also unbedingt vermeiden, Ihre russischen Partner vor den Kopf zu stoßen, indem Sie sie etwa direkt mit Fehlern konfrontieren. Konstruktive Kritik unter vier Augen wird hingegen eher verstanden. Sprechen Sie lieber ‚durch die Blume‘, oder machen Sie einen konkreten Gegenvorschlag, ohne die Gegenseite bloßzustellen. Russen selbst verstecken sich ganz gerne hinter schwammigen Formulierungen und langatmigen Erklärungen“ (Liska 2006: 123).*

Bei Baumgart / Jänecke (2005) kann man auch folgenden Hinweis finden:

*„In jedem Fall empfiehlt es sich, übermäßige Direktheit zu vermeiden und mit einem Einwand oder einer Ablehnung nicht ‚mit der Tür ins Haus zu fallen‘. Erst wenn man seinen Partner wirklich lange kennt und eine gute persönliche Beziehung zu ihm aufgebaut hat, kann es unter Umständen schon mal Wunder wirken, wenn man Diplomatie beiseite lässt und ‚Tacheles redet‘“ (Baumgart / Jänecke 2005: 141).*

Betrachtet man jedoch die Forschung über die deutschen Kulturstandards von Schroll-Machl (2002), findet man darin eine plausible Erklärung für das Beispiel zu dem oben angeführten Zitat über das deutsche „Nein“:

*„Der deutsche Kommunikationsstil ist allseits bekannt für seine große Explizitheit und Direktheit: Deutsche formulieren das, was ihnen wichtig ist, mit Worten und benennen die Sachverhalte dabei klar und eindeutig. [...] Das deutsche Muster, direkt zu sein, ist (für uns Deutsche) ziemlich einfach: Wir kommunizieren ohne doppelten Boden. Auf eine klare Frage gibt es eine klare Antwort. Auf eine klare Aussage gibt es einen klaren Kommentar [...]“ (Schroll-Machl 2002: 164, 166).*

Des Weiteren werden von der Autorin eine Reihe charakteristischer Elemente des deutschen Kommunikationsstils genannt:

- das *Was* ist primär, das *Wie* – sekundär, Sachebene und Inhalt des Gesagten stehen im Vordergrund;
- Aussagen sind direkt, undiplomatisch, ohne Hintersinn, dabei aber ehrlich und aufrichtig;
- dabei wird keine besondere Rücksicht auf mögliche Empfindlichkeiten Anwesender genommen;

- dem Gesprächspartner wird kein Interpretationsraum gelassen, Deutsche wollen sich präzise, klar und unmissverständlich ausdrücken;
- umgekehrt denken sie nicht daran, dass das, was ihnen gesagt wird, nur ein Teil der Botschaft sein könnte, sie hören explizit gesprochene Worte und halten das für den Inhalt;
- im Zusammenhang mit ihrer Zeitplanung und der Bevorzugung formeller Strukturen denken Deutsche nicht daran, dass man ihnen Informationen evtl. an diversen Orten und zu diversen Zeitpunkten informell, u.a. z.B. in Form eines Small Talks gegeben hat, und sie diese selbst zusammentun müssen.  
(vgl. ebd. S. 164f.).

Als Beispiel aus der eigenen interkulturellen Praxis, das den Konflikt zwischen der deutschen Direktheit und der russischen Indirektheit illustriert, kann an dieser Stelle folgende sowohl in beruflichen als auch in privaten Kontexten ziemlich verbreitete Situation angeführt werden: Wenn man in Russland bei Kollegen oder Freunden vorbeikommt, schlägt der Gastgeber meist vor, etwas zu essen oder Tee / Kaffee zu trinken. Auch wenn der Gast hungrig sein kann und nichts gegen das Angebot hätte, lehnt er das Angebot des Gastgebers erst mal dankend ab. Daraufhin schlägt der Gastgeber noch einmal dasselbe vor. Nun erst sollte der Gast nachgeben und sich bewirten lassen. Manchmal dauern solche Dialoge ziemlich lange, bis einer von den beiden nachgibt – entweder möchte der Gast wirklich nichts essen oder der Gastgeber ist nicht besonders hartnäckig. Diese Hartnäckigkeit des Gastgebers ist in Russland Tradition und heißt in der slawischen Ethnologie *ponúka*, so wie „leichter Zwang“. Heutzutage ist *ponúka* nicht so stark verbreitet und ausgeprägt, jedoch lehnen viele Russen das erste Angebot des Gastgebers immer noch automatisch aus Höflichkeit ab. Deutsche sind dagegen in solchen Situationen direkt und sagen ehrlich, ob sie essen wollen oder nicht. So können Russen, wenn ihnen nach ihrem ersten „Nein“ nichts nochmal angeboten wird, ihre deutschen Partner als nicht gastfreundlich und unaufmerksam empfinden. Hingegen ist die russische *ponúka* für viele Deutsche nichts Weiteres als Aufdringlichkeit und wird als Störfaktor empfunden.

### 2.3.5.2 Hierarchieorientierung vs. niedrige Machtdistanz

Wie im Abschnitt 2.1.3.1 bereits erwähnt wurde, zeichnet sich Russland laut Kulturdimensionen-Modell von Hofstede durch hohe Machtdistanz aus. Für die deutsche Kultur ist hingegen eine niedrige Machtdistanz typisch. Das Hierarchiebewusstsein ist in der russischen Berufswelt sehr stark ausgeprägt und wird von den deutschen Forschern<sup>93</sup> als russischer Kulturstandard bezeichnet. Es ist bemerkenswert, dass die Kulturdimension „niedrige Machtdistanz“, die für die deutsche Kultur charakteristisch ist, in der entsprechenden Fachliteratur über deutsche Kulturstandards nicht explizit als deutscher Kulturstandard genannt wird. Grund dafür könnte sein, dass Deutsche niedrige Machtdistanz bzw. berufliche Handlungsmuster, bei denen in erster Linie Kompetenz der Arbeitskraft und nicht der Posten geschätzt wird und jeder Mitarbeiter offen seine Vorschläge oder Bemerkungen (z.B. in einer Dienstberatung) neben dem Chef machen kann – eine solche Handlungsweise ist in der deutschen Arbeitswelt Usus und bedarf keiner Extrabetonung. Die für die russische Arbeitskultur typische Hierarchieorientierung bereitet dagegen den deutschen Geschäftspartnern Schwierigkeiten und sorgt für interkulturelle Missverständnisse:

*„Die Hierarchiefixierung der russischen Partner wurde in den Gesprächen häufig als Grund für Reibungen und Konflikte benannt. So wurde beispielsweise die Effizienz und der Nutzen von Betriebsbesuchen, Besprechungen, Verhandlungen oder Seminaren durch russische Führungskräfte u.a. nach der Rangposition der sie durchführenden deutschen Partner eingestuft; und von der Rangstellung des empfangenden deutschen Partners im Betrieb wurde z.B. unmittelbar auf die Einschätzung und Respektierung der Russen durch die Deutschen geschlossen. [...] Konflikte mit den Normenvorstellungen von Deutschen, für die die Kategorie „Hierarchie“ weitgehend anders besetzt ist – flache Strukturen, funktionale Hierarchien, Entpersönlichung der Macht – sind fast programmiert“ (Roth 2003: 108).*

Des Weiteren zählt die Forscherin mehrere Merkmale auf, die auf Beobachtungen und Gesprächen im Rahmen der deutsch-russischen geschäftlichen Kontakte basieren. Von der deutschen Seite wurde das ausgeprägte hierarchieorientierte Verhalten russischer Partner als unverständlich und irrational empfunden. Einige dieser Merkmale, die besonders für Missverständnisse gesorgt haben, sind folgende:

- auch wenn Vorgesetzte fachlich inkompetent sind, werden sie immer respektiert;

---

<sup>93</sup> Z.B. Thomas / Kammhuber / Schroll-Machl 2007, Detzel 2006 u.a.

- Verhandlungen werden von fachlich kompetenten Personen geführt, doch die Entscheidung wird durch die hierarchisch wichtigen getroffen;
- nur einige wenige Personen ergreifen bei Besprechungen und Verhandlungen das Wort, während die anderen passiv bleiben;
- der Zugang zur Gruppe ist nur über bestimmte Personen (Dolmetscher, „Delegationsleiter“, Statusträger) möglich (vgl. ebd. S. 109).

Als weitere Paradebeispiele für die Hierarchieorientierung der Russen bzw. niedrige Machtdistanz der Deutschen, die auf den eigenen zahlreichen interkulturellen Beobachtungen der Verfasserin der vorliegenden Dissertation basieren und aus der Hochschullandschaft stammen, können Mensen und Büros der Vorgesetzten genannt werden.

In deutschen Mensen gibt es keine Extraräume für Lehrkräfte; die Dozenten, auch Professoren und die Leitung der Hochschule essen zusammen mit den Studenten in demselben Raum. In Russland dagegen haben Mensen oft einen Extraraum für Lehrkräfte, der auch besser eingerichtet ist. Die Studenten müssen in einem anderen, „einfacheren“ Raum essen.

Das Büro eines russischen Hochschulrektors, das die Verfasserin dieser Arbeit einmal betrat, wäre im „deutschen Sinne“ kein funktionales Büro eines Fachmannes: ein langer Gang mit einem üppig gemusterten roten Läufer bedeckt, am Ende des Ganges ein großer dunkler Massivholztisch, an welchem (unter dem Bild des Präsidenten der Russischen Föderation an der Wand) der Rektor sitzt. Als Besucher eines solchen Büros fühlt man sich auf einmal klein. Die Macht der Mächtigen wird in der russischen Berufswelt gern und oft gezeigt. Auch die Büros der russischen Hochschulprofessoren sehen oft weniger funktional und fachbezogen eingerichtet, sondern zeigen in erster Linie mit ihrer Ausstattung den Unterschied zu den einfachen Lektorenzimmern oder gar Seminarräumen.

Das Hierarchiebewusstsein ist ein russischer Kulturstandard, jedoch sollten sich angehende russische Fachkräfte, die auf internationalem Markt künftig tätig werden möchten, der Tatsache bewusst werden, dass in Deutschland ein ganz anderes Verhältnis zur hierarchischen Strukturen herrscht und dies bei Verhandlungen und der



Zusammenarbeit generell berücksichtigt werden muss, um mögliche Konflikte zu vermeiden.

### **2.3.5.3. Kollektivismus vs. Individualismus**

Das Hierarchiebewusstsein bzw. eine niedrige Machtdistanz in einer Gesellschaft hängt unmittelbar damit zusammen, wie stark kollektivistische bzw. individualistische Züge in der jeweiligen Gesellschaft ausgeprägt sind:

*„Die meist mühelose und fluktuierende Bestimmung der Hierarchien und deren Akzeptanz in der Gruppe setzt ein dichtes Netzwerk von zwischenmenschlichen Beziehungen und Handlungen voraus, wie sie nur als Folge der Gruppensolidarität zustande kommen können“ (Roth 2003: 109).*

Mitglieder kollektivistischer Kulturen verstehen sich als Teil einer Notgemeinschaft, die auch die Hauptquelle der Identität jedes Einzelnen ist. Die Einstellung der übrigen Gruppenmitglieder ist dabei bei der Bildung der eigenen Auffassungen sehr wichtig (vgl. ebd. S. 105). In kollektivistischen Kulturen spricht man von der Macht in der Gruppe (Familie, Mitschüler, Arbeitskollegen), das Interesse des Individuums wird in der Regel dem der Gruppe untergeordnet (vgl. Hofstede 1993: 60f.).

Barbara Löwe beschreibt die stark ausgeprägten kollektivistischen Züge in der russischen Gesellschaft wie folgt:

*„Der Zusammenhang, der Gleichklang innerhalb der Gruppe, hat traditionell einen hohen Stellenwert. Man mag nicht, wenn sich ein Einzelner unterscheiden will, „anders“ agiert. [...] Selbstbeschränkung des Einzelnen innerhalb der Gemeinschaft oder „demokratische“ Traditionen, wie sie die dichte Besiedlung und das enge Zusammenleben in den westeuropäischen Ländern hervorbrachten, sind wenig entwickelt. Der Einzelne, der sich als eigenverantwortlich denkendes und handelndes Individuum, als ‚Bürger‘ in eine große, anonyme Gemeinschaft einfügt und einbringt, ist eine seltene Erscheinung“ (Löwe 2007: 96).*

In der deutschen Kultur werden hingegen Selbständigkeit und persönliche Unabhängigkeit hoch geschätzt. Die persönliche Identität des Individuums wird als primäre Identität betrachtet. Wichtig ist das, was eine Person im Unterschied zu anderen Personen auszeichnet und charakterisiert (vgl. Schroll-Machl 2002: 193).

Während des eigenen Studiums in Russland oder auch später in eigenen Seminaren konnte die Verfasserin der vorliegenden Arbeit von ihren russischen Kollegen, die

beruflich Kontakte zu deutschen Partnern haben, oder auch von russischen Studenten nicht selten die Meinung hören, dass Deutsche egoistisch seien. Das bedeutet, der im westlichen Kulturkreis hochgeschätzte Individualismus wird von den eher kollektivistisch orientierten Russen als Egoismus verstanden. Sich auf eigene interkulturelle Erfahrung bzw. langjährige Deutschland Erfahrung stützend, würde die Verfasserin diese etwas voreilige Einschätzung nicht teilen und an dieser Stelle Schroll-Machl (2002) zitieren, da sie in ihrem Buch über deutsche Kulturstandards die Grenze zwischen Individualismus und Egoismus besonders treffend erklärt:

*„Die Grenze zwischen Egoismus und Individualismus verläuft dort, wo eine Person einen anderen (Individuen, Gruppen, Gesellschaft) durch sein Verhalten schädigt. Diese Grenze ist in Deutschland vor allem durch Gesetze, Regelungen, Verträge, Vereinbarungen markiert, sie einzuhalten ist deshalb auch gleichbedeutend mit Fairness und Rücksichtnahme. Es hat also jeder seine Interessen und Rechte, wie auch die berechtigten Interesse und Rechte der anderen im Auge zu behalten. [...] Eine wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren dieser Balance zwischen Individuum und Gesellschaft ist die Einstellung, dass alle Menschen gleich sind und dass jeder für sich selbst und seine Interessen Verantwortung tragen kann und muss“ (ebd., S. 193f.).*

Die Tatsache, dass Kulturstandards in Bezug auf individualistische bzw. kollektivistische Tradition in der deutschen bzw. russischen Kultur so unterschiedlich sind (vgl. auch die IDV-Werte der beiden Länder von Hofstede), bereitet für die russisch-deutsche berufliche Kommunikation gewisse Schwierigkeiten und Missverständnisse, zumal wenn beide Seiten auf das für sie ungewöhnliche Verhalten des Gegenübers nicht vorbereitet sind. So hebt zum Beispiel Juliane Roth (2003) in ihrer Forschung folgende Punkte heraus, die deutsche Partner bei ihren russischen Kollegen als besonders abweichend und andersartig fanden und die auf die kollektivistisch ausgerichtete russische Gesellschaft zurückzuführen sind:

- mangelnde Bereitschaft zu selbstinitiiertem Handeln (z.B. Ausarbeitung von Vorschlägen, kritische Besprechungen);
- passive und abwartende Haltung (z.B. bei Seminarveranstaltungen, Programm- oder Tagesplanbesprechungen, Antworten auf Geschäftskorrespondenz);
- Kritik wird über Drittpersonen nachtragend vermittelt;
- Distanziertes Verhalten und geringes direktes Feedback gegenüber den Geschäftspartnern, Einschätzung ihrer Qualität „um die Ecke“;
- Abkapselung in Gruppen und geringe Zugänglichkeit der Gruppe von außen;

- Schwierigkeiten, Partner einzeln zu sprechen, individuell geäußerte Meinungen werden häufig in Gruppenbesprechungen revidiert;
- Bei Besprechungen und Verhandlungen widersprechen sich die Partner nicht vor den ausländischen Kollegen (nach Roth 2003: 106).

Russische Kollegen empfinden ihrerseits den deutschen „individualistisch geprägten“ Alltag als andersartig und erstaunlich. Silvia Schroll-Machl (2002) beschreibt z.B. einige solcher Situationen. In einer der Situationen ist eine russische Mitarbeiterin darüber verwundert, dass ihre ehemaligen deutschen Kollegen, zu denen sich eine freundschaftliche Beziehung entwickelt hat, sie allein lassen können, wenn sie sie an Wochenenden besucht: *„Zwar wird sie immer herzlich begrüßt und die Freunde sagen jedes Mal, wie sehr sie sich freuen, sie wieder zu sehen, doch dann überlegen sie sich in ihrer Anwesenheit ungeniert, was jeder am Wochenende machen muss und tun will. Sie stellen daraufhin jeder für sich, teils mit und teils ohne ihren russischen Gast (willst du mitmachen?), das Programm zusammen. Oft haben sie noch etwas zu erledigen, tun das auch und lassen ihre russische Freundin dann allein. Sie kann ja einkaufen gehen oder etwas anderes machen – sie kennt sich ja aus in der Stadt. Ihr Spruch heißt: ‚Fühl dich frei!‘“* (Schroll-Machl 2002: 201). Was Deutsche in dieser Situation als Norm sehen – auch dem Gast freien Raum für seine Aktivitäten zu lassen, indem auch sie ihre eigenen Dinge erledigen können – können die Russen als mangelnde Gastfreundschaft empfinden, denn in der russischen Tradition ist es Usus, den Gast ständig zu beschäftigen. Der Gast wird in Deutschland als gleichberechtigte selbständige Person behandelt, in Russland als einer, der nicht zur Gruppe gehört und daher eine besondere Position genießen muss. Roth (2003) erklärt dieses russische Handlungsmuster wie folgt:

*„Zwischen dem Innenraum der Gruppe und der Außenwelt ist eine deutliche Grenze gezogen. Um die Gruppe nach innen zu stärken, werden Kommunikationsstile bevorzugt, die diese Grenze betonen. [...] Hieraus leiten sich jene Verhaltensweisen ab, die das Gast-Gastgeber-Verhältnis bestimmen. Die herausgehobene Position des Gastes, seine Bedeutung als Bestimmender im kommunikativen Geschehen dient der Bestätigung seiner Fremdheit und Nichtzugehörigkeit zur Gruppe; wollte er ‚dazugehören‘, müsste er seine Privilegien erst abgeben und sich durch entsprechende Handlungen Eingang in die Gruppe verschaffen“* (Roth 2003: 106).

In einer weiteren Situation muss ein russischer Ingenieur, der vorübergehend in eine deutsche Firma kommt, zu seinem Erstaunen entdecken, dass dort unter den Kollegen

ausgesprochen wenige miteinander verwandt sind. In seiner Firma in Russland arbeiten viele miteinander verwandte Personen (vgl. Schroll-Machl 2002: 200). In der russischen kollektivistischen Gesellschaft gehört es einfach dazu, den „Eigenen“ nach Möglichkeit mit einem Arbeitsplatz, Karriere etc. zu verhelfen. Dabei steht oft leider nicht die fachliche Kompetenz des Mitarbeiters im Vordergrund, sondern seine verwandtschaftliche bzw. freundschaftliche Beziehung z.B. zum Chef der Firma.

Aus den oben erwähnten Forschungen, die den unterschiedlichen Kulturstandard (Individualismus vs. Kollektivismus) der Deutschen bzw. der Russen feststellen und diesen beschreiben (vgl. auch Untersuchungen von Neumann 2004, Grekova 2009 u.a.) lässt sich schlussfolgern, dass dieser Unterschied für interkulturelle Missverständnisse in der deutsch-russischen Kommunikation sorgt und daher entsprechend den Zielen der vorliegenden Dissertation im berufsorientierten DaF-Unterricht an russischen Hochschulen behandelt werden sollte.

#### 2.3.5.4 Beziehungsorientierung vs. Sachorientierung

*„Was sollen diese Wirtschaftsvorträge? Er hätte mich als Menschen kennen lernen sollen!“<sup>94</sup>*

*„Es kommt leider immer wieder vor, dass einer der [russischen<sup>95</sup>] Verhandlungspartner ‚im Eifer des Gefechtes‘ die Ebene der Sachfragen verlässt und auf die Beziehungsebene wechselt“ (Baumgart / Jänecke 2005: 143).*



*„In Business-Gesprächen sind Deutsche zielstrebig, weil sie ihre Sache weiterbringen wollen. Sie reden nicht lange um den heißen Brei, sondern kommen auf den Punkt, um zum Kern des Gesprächs vorzustoßen. Sie konzentrieren sich auf die ihnen relevant erscheinenden Aspekte. Abschweifungen, Smalltalk oder zeitaufwendige Kontakte erscheinen ihnen als Zeitverschwendung“ (Schroll-Machl 2002: 54).*

Ein weiterer markanter Unterschied zwischen Deutschen und Russen besteht in der Sachorientierung bzw. Beziehungsorientierung der Gesprächspartner bei Bewältigung berufsorientierter Kommunikationssituationen.

---

<sup>94</sup> So brachte ein russischer Geschäftsmann seine Enttäuschung über die Sachlichkeit seiner deutschen Geschäftspartner zum Ausdruck. (Boll-Palievskaya „In Russland kocht man Eier nach Gefühl – kulturelle Unterschiede Russisch-Deutsch“ ), Quelle: <http://www.russian-online.net/russischblog/?p=46> [Stand 08.09.2011].

<sup>95</sup> Bemerkung der Verfasserin.

Eine starke Personenorientierung russischer Partner ist auf eine starke kollektivistische Orientierung zurückzuführen. Über das Gelingen oder Misslingen der Geschäftsbeziehungen entscheiden oft persönliche Sympathien und Emotionen. Deutsche Partner reagieren darauf in der Regel mit sachorientierten Handlungen, was häufig Kommunikationsblockaden zur Folge hat (vgl. Roth 2003: 106).

Eine wichtige Rolle spielen im russischen Berufsleben informelle Kontakte und Netzwerke. Die primäre Sachorientierung deutscher Geschäftspartner wird dabei meist außer Acht gelassen, was wiederum zu Missverständnissen und Unzufriedenheit beider Seiten führen kann. Ein Beispiel, dem Blog der interkulturellen Trainerin Daria Boll-Palievskaya entnommen, kann dies illustrieren:

*„Wenn ein deutscher Unternehmer in einer russischen Stadt vom Flughafen abgeholt wird, geht er höchstwahrscheinlich davon aus, dass es direkt zu den Verhandlungen geht (vielleicht mit einem kurzen Zwischenstopp in einem Hotel). Desto größer wird dann seine Überraschung sein, wenn das Auto ohne Ankündigung plötzlich in ein Wäldchen am Stadtrand abbiegt: Die russischen Geschäftspartner haben ein üppiges Picknick vorbereitet. Bevor es überhaupt zur Sache geht, werden Trinksprüche auf deutsch-russische Freundschaft angehoben.“<sup>96</sup>*

In der deutschen Geschäftskultur wird direkt, deutlich und explizit kommuniziert, nach dem Motto „time is money“. Deutsche Partner wollen in erster Linie das Geschäft vorantreiben, die Verhandlungen sollten konkret und sachlich verlaufen, der Smalltalk wird dementsprechend auf einige wenige Floskeln reduziert. Aus deutscher Sicht kann also eine Festtafel mitten in einer wichtigen Verhandlung als Störfaktor empfunden werden. Russische Geschäftspartner können ihrerseits nicht begreifen, wie man ohne Anlauf, so direkt und offen seine Ideen und Vorschläge darlegen kann. Solche für die deutsche Seite durchaus üblichen Handlungsmuster können Russen sogar als eine tückische Verhandlungsstrategie betrachten und sich abkapseln (vgl. ebd.). Wenn es so weit kommt und Missverständnisse nicht geklärt werden, ist auch ein Misserfolg der Verhandlungen als Folge möglich.

Angehende russische Fachkräfte sollten also noch während des Studiums mit dem wichtigen deutschen Kulturstandard „Sachorientierung“ vertraut gemacht werden. Es darf nicht vergessen werden, dass für Deutsche die Sache, um die es geht, die

---

<sup>96</sup> Boll-Palievskaya (ebd.) <http://www.russian-online.net/russischblog/?p=46> [Stand 08.09.2011].

Fachkompetenz der Beteiligten und ihre Rollen für die berufliche Zusammenarbeit ausschlaggebend sind. Deutsche zeigen sich zielorientiert, argumentieren mit Fakten und schätzen ein sachliches Verhalten als professionell. Für eine berufliche Kooperation ist es in Deutschland nicht notwendig, schon eine Beziehungsbasis installiert zu haben. Kollegen – auch aus unterschiedlichen Firmen – begegnen einander auf der Basis ihrer Qualifikation und ihrer Rollen (vgl. Schroll-Machl 2002: 47, 49).

### 2.3.5.5 Gegenwartsbezogene Prozessorientierung vs. Zeitplanung

*„Auf einer Bank in Moskau wartet ein Mann auf seinen Bekannten. Der kommt schließlich angeeilt und entschuldigt sich für seine Verspätung. Sagt der Wartende: ‚Schon gut, schon gut – wir sind doch keine Deutschen!‘“ (Löwe 2007: 240). „Eine russische Aussage, dass etwas sich ‚in der Nähe‘ befinde oder ‚bald‘ stattfinde, umfasst meistens wesentlich größere Distanzen bzw. Zeiträume, als das bei mittel- oder westeuropäischen Menschen der Fall wäre“ (ebd. S. 95).*



*„Ganz besonders fällt an uns Deutschen auf, dass wir für alles und jedes Termine machen und haben: Im Beruf, für Treffen in der Freizeit, beim Friseur oder beim Arzt. Ohne Termin scheint in Deutschland nahezu nichts möglich zu sein. Spontane Aktionen dagegen werden häufig als unpassend bis störend empfunden und oft genug werden diejenigen, die solche Ideen haben, abgewimmelt“ (Schroll-Machl 2002: 122).*

Zu den wichtigsten Orientierungssystemen in geschäftlichen Beziehungen jeder Kultur gehört das Zeitsystem (vgl. Grekova 2009: 36). Die Zeit wird in verschiedenen Kulturen auf unterschiedliche Art und Weise genutzt und organisiert. In einigen Kulturen leben Menschen eher „hier und jetzt“ und passen ihre Handlungen entsprechend den sich ergebenden Situationen an. Vertreter dieser Kulturen planen ihre Zeit selten, sie erledigen Dinge nach aktueller von ihnen selbst spontan empfundener Priorität. Auf der anderen Seite gibt es Kulturen, in denen Menschen wesentlich öfter und viel detaillierter ihre Zeit planen und strukturieren. Dabei bemühen sie sich um die Einhaltung ihrer Pläne, das heißt, sie konzentrieren sich planmäßig auf konkrete Dinge zu der konkreten Zeit. Dieses Handlungsmuster in Bezug auf Zeit erscheint von außen als planvoll, aber relativ unflexibel (vgl. Schroll-Machl 2002: 117).

Kulturvergleichende Untersuchungen – sowohl aus der russischen als auch aus der deutschen Perspektive (z.B. Detzel 2006, Schroll-Machl 2002, Baumgart / Jänecke 2005, Grekova 2009 u.a.) – betonen das unterschiedliche Verhältnis von Deutschen und Russen zur Zeit in geschäftlichen Situationen:

*„Zeit ist für Deutsche nicht nur ein wichtiges Thema, sondern Deutsche erscheinen auch, anders als Menschen aus vielen anderen Kulturen, in Terminen und Zeitplänen gefangen, auf zeitliche Planungen geradezu versessen, auf Termineinhaltung pochend, im Umgang mit Zeit hochgradig unflexibel. Die positive Erfahrung lautet: Oft sind zeitliche Absprachen mit Deutschen verlässlich. Und es ist tatsächlich so: Grundsätzlich meinen Deutsche, Zeit sei ein kostbares Gut und darf nicht nutzlos vergeudet werden, sondern muss effektiv genutzt werden“* (ebd. S. 119).

Nach Empfindung von Chinesen und Russen<sup>97</sup> sind Deutsche *„immer in Eile“* und haben *„wenig Zeit“* (vgl. ebd., S. 116). Andererseits bereitet der russische freigebige Umgang mit der Zeit auch den deutschen Partnern Probleme. Baumgart / Jänecke (2005) betonen den Zeitfaktor bei den Verhandlungen mit Russen als besonders störend:

*„Immer wieder kommen westliche Geschäftspartner in die Situationen, tatenlos im Hotel sitzen und auf „irgend etwas“ warten zu müssen oder gar unverrichteterdinge wieder abreisen zu müssen, ohne die wirklichen Gründe der russischen Seite bis ins letzte durchschaut zu haben“* (Baumgart / Jänecke 2005: 143).

Probleme in Geschäftsbeziehungen mit russischen Partnern entstehen nach Meinung der Autoren unter anderem auch *„auf Grund elementarer Unfähigkeit der russischen Seite, einen Aufenthalt ihres westlichen Geschäftspartners organisatorisch optimal abzusichern“* (ebd. S. 142). Russen empfinden ihrerseits ihre pünktlichen und ordnungsliebenden deutschen Partner als *„pedantisch“* (vgl. Grekova 2009: 36, nach Harss&Maier 1995, Rösch 2002 und Schroll-Machl 2003).<sup>98</sup>

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Konfliktfeld *„Zeit“* in der deutsch-russischen beruflichen Kommunikation nicht nur auf den kulturbedingten unterschiedlichen Umgang mit Zeit zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf die Unkenntnis über die Kulturstandards bzw. die Handlungsmuster des Gegenübers:

---

<sup>97</sup> Laut einer vergleichenden Tabelle (Untersuchung von Schroll-Machl 2002: 116).

<sup>98</sup> Dies kann die Verfasserin der vorliegenden Dissertation auch aus eigener interkulturellen Erfahrung bestätigen.

*„Mitunter sind ‚Zeitprobleme‘ bei Verhandlungen jedoch auch darauf zurückzuführen, dass die russische Seite einfach in Unkenntnis über die genauen Zeitpläne und Zeitvorstellungen ihres westlichen Verhandlungspartners ist oder auf Grund des eigenen kulturellen Hintergrundes der Zeit weniger Bedeutung beimißt“ (Baumgart / Jänecke 2005: 143).*

Aus diesem Grund erscheint die Behandlung des Aspektes „Umgang mit Zeit“ im interkulturellen berufsorientierten DaF-Unterricht an russischen Hochschulen als durchaus notwendig.

### **2.3.6 Zwischenfazit. Konsequenzen für den Unterricht**

Bei den interkulturellen Kommunikationssituationen spielen individuelle Fähigkeit und Bereitschaft zur kulturellen Anpassung eine große Rolle. Dies kann durch interkulturelles Lernen verstärkt und ausgebaut werden:

*Über interkulturelles Lernen werden interkulturelle Kompetenzen entwickelt, um interkulturelle Überschneidungssituationen erfolgreich zu bewältigen (Podsiadlowski 2004:50).*

Die im Abschnitt 2.3 dargestellten Unterschiede in den deutschen bzw. russischen kommunikativen Kontexten und die daraus resultierenden Potentiale für interkulturelle Missverständnisse auf der beruflichen Ebene, die bereits mehrfach untersucht wurden<sup>99</sup>, lassen die Schlussfolgerung zu, dass Thematisierung und Behandlung solcher Situationen im Rahmen des berufsorientierten hochschulischen DaF-Unterrichts in Russland Potenziale für die Entwicklung interkultureller Kompetenz für russische Studenten beinhalten.

Zusammenfassend kann man beispielsweise folgende interkulturelle Schwerpunkte hervorheben, die sich in den berufsorientierten DaF-Unterricht integrieren lassen und die im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojektes im Unterricht ebenso behandelt wurden.

Verbale Kommunikation (mündliche und schriftliche)

---

<sup>99</sup> S. dazu die Fußnote 7 (Einleitung) der vorliegenden Arbeit.



- Konjunktiv im Deutschen (konjunktivische deutsche Kommunikationskultur vs. imperativische russische).

Um Missverständnisse in den deutsch-russischen berufsorientierten Begegnungen auf dieser Ebene zu vermeiden, sollten der Rolle des Konjunktivs in der deutschen Kommunikation im DaF-Unterricht an russischen Hochschulen mehr Aufmerksamkeit geschenkt sowie die allgemeinen Kommunikationsregeln und Normen vermittelt werden.

- Deutsche vs. russische Vornamen.

Um bei den ersten interkulturellen Begegnungen nicht in ein Fettnäpfchen zu treten und die deutschen Vornamen nicht zu verwechseln (z.B. *Anna* und *Anja*), und um nicht in die Versuchung zu geraten, jedem deutschen Vornamen die russischen Kosesuffixe anzuhängen (das passiert den russischen Studenten und Geschäftspartnern gelegentlich auch, was bei den deutschen Partnern nicht immer als Witz empfunden wird, sondern auch komisch und verwirrend angesehen<sup>100</sup>), würde ein kleiner Exkurs in die deutsche Onomastik im Rahmen des russischen berufsorientierten DaF-Unterrichtes nicht schaden.

- Anrederegeln in der schriftlichen Kommunikation.

Die Anrede nach den russischen grammatischen Regeln, die russische DaF-Studenten im Brief- bzw. E-Mail-Wechsel mit ihren deutschen Kommilitonen und Kollegen anwenden, ist einer der häufigsten Fehler in ihrer schriftlichen Kommunikation mit Deutschen und bedarf daher einer besonderen Aufmerksamkeit im DaF-Unterricht.

- „Auf Wiedersehen!“ vs. „Auf Wiederhören!“.

Diesen Interferenzfehler begehen viele russische Deutschlerner auch nach langjährigem Deutschlernen – unter anderem auch aus dem Grund, dass diese Besonderheit im DaF-Unterricht nicht thematisiert wird bzw. russische Deutschlehrer diesen Fehler selbst machen.

---

<sup>100</sup> Die Behauptung beruht auf eigener interkultureller Erfahrung der Verfasserin dieser Dissertation.

## Nonverbale Kommunikation

- Funktion des Lächelns und Rolle des Blickkontakts in der deutschen vs. der russischen Kultur.

Aus der sehr unterschiedlichen Funktion des Lächelns in der Öffentlichkeit und dem damit verbundenen unterschiedlichen Verständnis für Freundlichkeit und Freundschaft in der deutschen und der russischen Kultur lässt sich schlussfolgern, dass dieses Phänomen im russischen DaF-Unterricht unbedingt behandelt werden sollte mit dem Zweck der Vermeidung ernster Missverständnisse. Dasselbe gilt für den Aspekt „Blickkontakt“.

- Händeschütteln.

Es wäre sinnvoll, im russischen DaF-Unterricht zu vermitteln, dass es in Deutschland üblich ist, sich bei der Bekanntschaft / Begrüßung die Hand zu geben, und dass diese Geste im westlichen Kulturkreis nicht geschlechtsspezifisch ist.

- Ausgewählte deutsche vs. russische Kulturstandards und Kulturdimensionen.

Deutsche Kulturstandards sollten im berufsorientierten DaF-Unterricht nicht als fertige Gebrauchsanweisungen für den Umgang mit deutschen Partnern betrachtet werden – eine solche Vorgehensweise kann leicht zur Verankerung von Stereotypen führen – vielmehr ist es ratsam, vergleichend, analysierend und kritisch mit bereits erforschten Kulturstandards und in den Lehrwerken und Ratgebern vorhandenen critical incidents zu arbeiten.

Wenn zentrale deutsche Handlungsmuster von russischen Partnern akzeptiert und russische angehende Berufstätige dafür bereits im DaF-Unterricht interkulturell sensibilisiert werden, kann in Zukunft bei geschäftlichen Kontakten mit deutschen Partnern möglichen Problemen vorgebeugt werden<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Ausführlicher zum deutschen und russischen kommunikativen Handeln im Vergleich s. Abs. 2.3. Zu den Fördermöglichkeiten interkultureller Kompetenz im Unterricht – Abs. 2.5.3.

## 2.4 Interkulturelle Handlungskompetenz

### 2.4.1 Zum Begriff „interkulturelle Handlungskompetenz“

Da in der Wissenschaft neben dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ auch „interkulturelle Handlungskompetenz“ zu treffen ist, wird Letzterer im Folgenden erklärt.

*„Die Anzahl und die Variabilität interkultureller Begegnungen nimmt ständig zu, und – was noch entscheidender wirkt – die Ansprüche an die Qualität, mit der solche Situationen gelebt und bewältigt werden, steigen. Diese Entwicklung zeigt sich **besonders deutlich im Berufsleben**<sup>102</sup>. Die Internationalisierung des Wirtschaftslebens führt immer Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammen und zwingt sie, durch gemeinsames, kooperatives Handeln ihre beruflichen Ziele zu erreichen und wirtschaftlich erfolgreich zu sein“.*

(Thomas 1996: 15)

Im Mittelpunkt des Konstrukts „interkulturelle Handlungskompetenz“ steht das interkulturelle Handeln. Dabei werden Handlungen definiert als *„Formen des Verhaltens, die dadurch charakterisiert sind, dass sie bewusst, zielgerichtet, erwartungsgesteuert, motiviert und reguliert sind“* (Thomas 1996: 115).

In der berufsbezogenen Praxis ist interkulturelle Handlungskompetenz Voraussetzung für interkulturellen Handlungserfolg. Oft werden in der Fachliteratur „interkulturelle Handlungskompetenz“ und „interkulturelle Kompetenz“ als Synonyme verwendet.

Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ umfasst z.B. im Englischen solche Konzepte wie *intercultural competence*, *cross-cultural competence* und *international competence*. Seit einigen Jahren spricht man auch über *global competence* oder *global citizenship*. Je nach Schwerpunktsetzung auf Kommunikations- oder Handlungsaspekte werden in der Forschung mehr die kommunikativen und die kognitiven oder die interaktiven Komponenten der interkulturellen Kompetenz betont.<sup>103</sup>

Hauser (2003), die sich in ihrem Buch „Aspekte interkultureller Kompetenz“ mit dem Begriff der interkulturellen Handlungskompetenz auseinandersetzt, differenziert ebenso zwischen dem allgemeinen Begriff „Kompetenz“ und dem spezifischeren „Handlungskompetenz“, indem sie Handlungskompetenz als *„Fähigkeit, in den unterschiedlichen kulturellen Umfeldern und mit Menschen von unterschiedlicher*

---

<sup>102</sup> Hervorhebung durch die Verfasserin.

<sup>103</sup> Vgl. <http://www.kulturglossar.de/html/k-begriffe.html> [Stand 17.11.2011].

*kultureller Herkunft erfolgreich interagieren<sup>104</sup> zu können“* (Hauser 2003: 58), bezeichnet. Darüber hinaus betont sie, dass diese Fähigkeit im Handeln zum Ausdruck kommt und auf der sozialen Kompetenz und der Persönlichkeitskompetenz des Einzelnen basiert (vgl. ebd.). Daraus folgt, dass Handlungskompetenz im Vergleich zu Kompetenz ein spezifischeres Konstrukt darstellt.

Da es in den berufsbezogenen Kontexten in erster Linie um Interaktion geht, die unterschiedliche Kommunikationsformen beinhalten kann, wird in der vorliegenden Arbeit neben dem etwas verallgemeinernden Begriff „interkulturelle Kompetenz“ (z.B. interkulturelle Kompetenz als Lernziel) auch der für berufliche Kontexte eher relevante und Handlungsprozesse betonende Begriff „interkulturelle Handlungskompetenz“ verwendet.

#### **2.4.2 Interkulturelle Handlungskompetenz als Schlüsselqualifikation**

Fremdsprachenkompetenz ist in interkulturellen berufsorientierten Situationen eine der wichtigsten Kompetenzen, die für das gelungene Geschäft eine entscheidende Rolle spielen kann. Aber nicht nur sie bildet die Grundlage für erfolgreiche Kommunikation, wenn es sich um Interaktionspartner mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund handelt. Interkulturelle Handlungskompetenz hat in den letzten Jahrzehnten unter vielen anderen wichtigen Schlüsselkompetenzen, den sogenannten *soft skills*, eine besonders wichtige Nische eingenommen:

*„Handlungsfähig in interkulturellen Kontexten ist also nicht unbedingt derjenige, der die Fremdsprache spricht, sondern nur jemand, der – in Bezug auf die Sprache zusätzlich – über interkulturelle Kompetenz verfügt und somit effektiv mit Menschen anderer Kulturen interagieren kann“* (Kuhn 2007: 66)

Kiechl<sup>105</sup> betont ebenfalls einen besonderen Wert der interkulturellen Handlungskompetenz im Berufsleben und nennt drei Gründe für ihren besonderen Stellenwert:

- die neuen Erkenntnisse aus der Kulturforschung,
- den deutlichen Trend zu einer Globalisierung der Wirtschaft,

---

<sup>104</sup> Hervorhebung durch die Verfasserin.

<sup>105</sup> Hauser 2003: 47 zitiert nach Kiechl 1997.

- das Managementkonzept „*Valuing Diversity*“.

Im Folgenden ein Zitat über die Wichtigkeit des Managementkonzeptes „*Valuing Diversity*“ am Beispiel des Bankwesens:

*„Valuing Diversity also opens up market opportunities: a workforce that reflects the variety of cultures where the bank does business will help identify new markets, develop innovative products and strengthen client relationships.“<sup>106</sup>*

Doppler<sup>107</sup> unterstreicht, dass die kompetente Kommunikation mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen früher nur von einigen wenigen Managern – in erster Linie von den auf internationaler Ebene tätigen – verlangt war. Durch die in den letzten Jahren ständig zunehmende Globalisierung der Wirtschaft und des Berufslebens im Allgemeinen muss heute interkulturelle Handlungskompetenz „[...] bei möglichst vielen Managern und Mitarbeitern entwickelt werden. Denn die Kooperationspartner eines Unternehmens bringen neben ihren Mitarbeitern, Produkten oder Märkten auch ihre eigene Kultur mit, wodurch interkulturelle Kompetenz immer mehr zum Schlüsselfaktor erfolgreicher Unternehmensführung wird“ (ebd.).

Aus der Gegebenheit heutiger mobiler und globalisierter Berufswelt und der damit verbundenen Notwendigkeit der Förderung interkultureller Handlungskompetenz möglichst vieler Mitarbeiter kann man ableiten, dass dieser durch die Globalisierung in Gang gesetzte Wandel einerseits vielfältige Chancen eröffnet, andererseits aber mit großen Herausforderungen verbunden ist. Als sinnvolle Vorbereitung auf mögliche interkulturelle Herausforderungen im Berufsleben und als vorbeugende Basismaßnahme gegen Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation kann das in den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht integrierte interkulturell orientierte Lernen betrachtet werden. Heutzutage bieten viele Firmen und Bildungseinrichtungen interkulturelle Trainings an, die auf bestimmte Zielkulturen fokussiert sind. Wie aber sowohl in der Einleitung zu der vorliegenden Dissertation erläutert wurde als auch im dritten Kapitel bei der Darstellung der staatlichen Bildungsstandards für berufsqualifizierende Fremdsprachenstudiengänge in Russland

---

<sup>106</sup>[http://www.ubs.com/1/ShowMedia/investors/annualreporting/archive?contentId=32849&name=HB\\_2001\\_e.pdf](http://www.ubs.com/1/ShowMedia/investors/annualreporting/archive?contentId=32849&name=HB_2001_e.pdf), S. 114 [Stand 16.12.2011].

<sup>107</sup> Hauser 2003: 47 zitiert nach Doppler 2002.

nachvollziehbar wird, werden interkulturelle berufsorientierte Inhalte an russischen Hochschulen so gut wie nicht vermittelt. Interkulturelle Trainings werden in Russland – wie ebenfalls bereits in der Einleitung erwähnt – nur punktuell (wenn überhaupt) in einigen Metropolen angeboten. Aus der dargestellten Situation im russischen Bildungssystem sowie aus den Anforderungen der modernen globalisierten Berufswelt lässt sich schlussfolgern, dass interkulturell orientiertes Lernen an russischen Hochschulen ein Defizit darstellt, das zu beheben ist.

Interkulturelle Kompetenz setzt sich aus drei einzelnen Teilkompetenzen zusammen, die sowohl separat als auch in ihrem dynamischen Zusammenspiel im Fremdsprachenunterricht vermittelt bzw. bewusst gemacht und trainiert werden können und müssen. Die drei Teilkompetenzen, die in enger Wechselwirkung zueinander stehen, sind folgende:

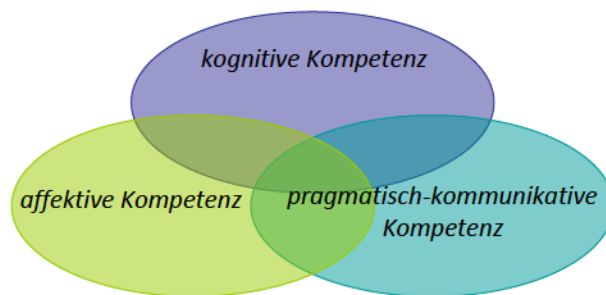


Abb. 9: Drei Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz in ihrem Zusammenwirken (Erl / Gymnich 2007: 11)

Die kognitive Teilkompetenz umfasst Wissen über die Zielkultur bzw. Zielkulturen, kulturtheoretisches Wissen sowie Selbstreflexivität. Unter affektiver Teilkompetenz wird Interesse an und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen verstanden, aber auch Empathie und Ambiguitätstoleranz. Schließlich beinhaltet die dritte Teilkompetenz, die pragmatisch-kommunikative, den praktischen Einsatz geeigneter kommunikativer Muster sowie wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien (vgl. ebd., S. 11ff.). Da sich die Verfasserin der vorliegenden Arbeit für das Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht von Michael Byram als theoretische Grundlage für das didaktisch-methodische Konzept entschieden hat, in dem die Teilkompetenzen ohnehin detailliert beschrieben werden (s. 2.5.2.1), erscheint es an dieser Stelle unnötig, sie ausführlich zu beschreiben. Bevor die Situation des

interkulturellen Lernens in der russischen Hochschullandschaft beleuchtet wird, soll dessen aktueller Stand im modernen Fremdsprachenunterricht in Deutschland dargestellt werden. Auf diese Weise lassen sich Unterschiede bezüglich des interkulturellen Lernens im russischen bzw. deutschen Hochschulbereich feststellen sowie mögliche Defizite in der russischen Hochschullandschaft aufdecken.

## **2.5 Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht**

### **2.5.1 Interkulturelle Kompetenz als Lernziel**

*„Die vorrangige Aufgabe von Fremdsprachenunterricht und damit auch des Deutschunterrichts besteht darin, die Menschen für Mehrsprachigkeit und das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren und zu interkultureller Kommunikation zu befähigen.“*

(Huneke / Steinig 2013: 211 nach Krumm 1994: 23)

*„Interkulturelles Lernen bzw. der Erwerb interkultureller Kompetenzen gilt seit ungefähr Mitte der 1990er Jahre in Deutschland als zentrales Lernziel des Fremdsprachenunterrichts.“*

(Caspari / Schinschke 2009: 273)

Die Konzepte „interkulturelle Kompetenz“ und „interkulturelles Lernen“ zählen seit den 1990er Jahren nicht nur zu den Schlagworten der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion, sondern auch zu deren Standardforderungen (vgl. Lüsebrink 2008 : 175).

Der Begriff „interkulturelles Lernen“ ist facettenreich und betrifft mehrere Praxisfelder. Allgemein handelt es sich beim interkulturellen Lernen um eine deskriptive und analytische Beschäftigung mit Lernprozessen in multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaften. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei fächerübergreifend dem interkulturellen Lernen in der Schule sowie in Kontexten des Fremd- und Zweitsprachenlernens entgegengebracht. Im Zentrum des interkulturellen Lernens steht die Förderung von interkultureller Kompetenz. Sie stellt ein wichtiges Lernziel in kompetenzorientierten Konzepten des Fremdsprachenunterrichts dar. Jedoch können diese Konzepte bislang die Frage nicht ausreichend klar beantworten, wie interkulturelle Kompetenz gelehrt, gelernt und überprüft werden kann (vgl. Pommerin-Götze, Grimm in Barkowski / Krumm 2010: 140ff.).

Da manche Wissenschaftler den Begriff „interkulturelles Lernen“ als überflüssig ablehnen (vgl. z.B. Edmondson / House 2006: 121), möchte die Verfasserin der

vorliegenden Arbeit hier kurz darauf eingehen, warum sie diese Auffassung nicht teilt und welche konkrete Bedeutung der umstrittene Begriff im Rahmen ihrer Untersuchung hat.

Edmondson und House (vgl. ebd.) behaupten, dass jeder Fremdsprachenunterricht per se interkulturell sei. Aus diesem Grund sei die Bezeichnung „interkultureller Fremdsprachenunterricht“ tautologisch. Bredella und Delanoy widersprechen in ihrem Buch „Interkultureller Fremdsprachenunterricht“ (1999) der Behauptung von Edmondson und House wie folgt:

*„Nach dieser Logik wäre auch ein audio-lingualer oder ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht tautologisch, weil Fremdsprachenlehren und –lernen audio-linguale und kommunikative Elemente immer schon enthält. Jedoch sind Begriffe wie audio-lingual, kommunikativ oder interkulturell weit davon entfernt, in Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht tautologisch zu sein“ (Bredella / Delanoy 1999: 11).*

Für die angemessene Verwendung des Begriffs „interkulturell“ in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht spricht nach Bredella / Delanoy auch die Verwendung anderer Begriffe, die in der Praxis weit verbreitet in Verbindung mit dem Begriff „Fremdsprachenunterricht“ benutzt werden:

*„Als der Begriff „kommunikativer Fremdsprachenunterricht“ eingeführt wurde, geschah dies in dem Bewusstsein, dass der vorherrschende Unterricht nicht kommunikativ sei und dass besondere Anstrengungen unternommen werden müssten, um ihn kommunikativ zu gestalten, was weitreichende Konsequenzen für die Inhalte und Methoden des Fremdsprachenunterrichts mit sich brachte“ (ebd.).*

Des Weiteren kommt der Autor zum Schluss, dass die Verwendung des Begriffs „interkultureller Fremdsprachenunterricht“ ebenfalls durchaus angemessen ist:

*„Wenn wir heute einen „interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ fordern, dann geschieht dies ebenfalls in dem Bewusstsein, dass guter Fremdsprachenunterricht zwar per se interkulturell ist, aber die Chancen, die der Fremdsprachenunterricht für interkulturelles Lernen bietet, nicht voll genutzt werden“ (ebd.).*

Den Worten von Bredella / Delanoy über die Chancen des interkulturellen Lernens, die beim Fremdsprachenlernen nicht voll – manchmal wenn überhaupt – genutzt werden,



stimmt die Verfasserin der vorliegenden Dissertation vollkommen zu, denn sie kann dies aus Erfahrung einer eigenen empirischen Untersuchung nur bestätigen<sup>108</sup>.

Interkultureller Fremdsprachenunterricht steht nicht in Konkurrenz zur linguistischen und kommunikativen Kompetenz, sondern ist viel mehr darauf ausgerichtet, darauf ausgerichtet, beim Fremdsprachenlernen kulturelle Differenzen nicht außer Acht zu lassen. Den Lernenden muss bewusst gemacht werden, dass sie die fremde Sprache und Kultur aus ihrer eigenen Perspektive wahrnehmen. Kulturelle Unterschiede dürfen nicht überspielt, sondern müssen ins Bewusstsein gehoben werden. Somit stehen Lehrende und Lernende in einer interkulturellen Situation, die beleuchtet und auf ihre didaktischen Konsequenzen hin untersucht werden muss (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lohnt es sich an dieser Stelle, die Ansicht von Barkowski (1998: 5f.) anzuführen, nach der unterschiedliche Auffassungen über das interkulturelle Lernen nicht überwunden werden müssen, sondern als Ausdruck einer Vielfalt verstanden werden können.

Da interkulturelle Kompetenz kein konstantes Gebilde ist und zu dem Bereich des lebenslangen Lernens gehört, kann man sie nicht „einfach haben“ – auch nach einem mehrjährigen Aufenthalt im Ausland oder jahrzehntelanger interkultureller Freundschaft oder Partnerschaft nicht –, sondern sie entwickelt sich ständig im Laufe der Zeit weiter (vgl. Erll-Gymnich 2007: 148). Dabei kann interkulturelles Lernen im Rahmen eines berufsorientierten Fremdsprachenstudienganges eine bedeutende Hilfe bei diesem lebenslangen Kompetenzerwerb leisten. Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht wird zum Beispiel von Neuner (vgl. Kuhn 2007: 226 zitiert nach Neuner 2003: 232) als ein möglicher Ort zum Training interkultureller kommunikativer Kompetenz genannt, der vor der Aufgabe steht, die Lernenden auf die Sprache und auf interkulturelle Kontakte vorzubereiten. Darüber hinaus gehört interkulturelle Kompetenz laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) zu den zentralen Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden. Im GER wird diese Kompetenz als interkulturelles Bewusstsein bezeichnet:

*„Aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der 'Welt des Herkunftslandes' und der 'Welt der Zielsprachengemeinschaft'*

---

<sup>108</sup> Mehr dazu im Kapitel 3.

*(Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst ein interkulturelles Bewusstsein. Natürlich ist es wichtig festzustellen, dass interkulturelles Bewusstsein auch bedeutet, sich der regionalen und sozialen Verschiedenheit in beiden Welten bewusst zu sein. Ferner wird es durch das Bewusstsein bereichert, dass es neben den Kulturen, in denen die L1 und die L2 des Lernenden gesprochen werden, noch viele andere gibt. Dieser weitere Horizont hilft, beide in einen größeren Kontext einzuordnen. Über das objektive Wissen hinaus gehört zum interkulturellen Bewusstsein auch, dass man sich bewusst ist, wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler Stereotypen.“<sup>109</sup>*

Zu den zentralen Kontexten der Sprachverwendung, den sogenannten Domänen, gehören laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER 2009) folgende Bereiche: Privat, Öffentlich, Beruflich und Bildung. Im Rahmen jeder Domäne müssen im Fremdsprachenunterricht bestimmte Aspekte thematisiert werden<sup>110</sup>: Orte (z.B. Büros, Fabriken, Werkstätten, Flughäfen, Geschäfte etc.), Institutionen (z.B. Firmen, Behörden, multinationale Unternehmen, Gewerkschaften etc.), Personen (z.B. Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Kollegen, Kunden etc.), Objekte (z.B. Büromaschinen, Industriemaschinen, Werkzeuge etc.), Ereignisse (z.B. Besprechungen, Vorstellungsgespräche, Empfänge, Konferenzen, Messen etc.), Handlungen (z.B. Verwaltung, Produktionsvorgänge, Transporte etc.) und Texte (z.B. Geschäftsbriefe, Berichte, Bedienungsanleitungen, Werbeschriften, Visitenkarten etc.).

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass genannte Bereiche im Rahmen der Domäne „Beruflich“ nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sowie „Profile Deutsch“ – das Dokument stellt den GER in den Mittelpunkt – unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte im Fremdsprachenunterricht behandelt werden sollten.

Die Abschnitte 2.5.2 und 2.5.2.1 der vorliegenden Arbeit setzen sich mit den Teilkompetenzen bzw. den Teillernzielen der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht anhand unterschiedlicher Modelle näher auseinander. An dieser Stelle lohnt es sich jedoch, allgemeine Lernziele des interkulturellen Lernens zu nennen. Kuhn (2007) betont in ihrer Dissertation Folgendes:

*„Die Liste der im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht relevanten und zu vermittelnden Wissensbestände bzw. Lernziele reicht von landeskundlichem Wissen*

---

<sup>109</sup> <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5010103.htm> [Stand 08.02.2012]

<sup>110</sup> Alle Beispiele in Klammern beziehen sich auf die Domäne „Beruflich“ (Anmerkung der Verfasserin).

*über die jeweils andere Kultur bis zu einer Vielzahl von zu entwickelnden Fähigkeiten wie etwa Empathie, Rollendistanz oder Ambiguitätstoleranz“ (Kuhn 2007: 229).*

Förderung von Rollendistanz, Toleranz, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz gehören zu den zentralen Zielen interkulturellen Lernens. Als weitere Ziele können folgende genannt werden:

- allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation;
- kulturspezifisches Wissen zur Deutung von kommunikativen Akten und zur Prävention und Reparatur von Missverständnissen;
- Kenntnis von Strategien – sprachlicher und nichtsprachlicher Verfahren – zur Bewältigung von Kommunikationssituationen mit Angehörigen einer anderen Kultur (vgl. ebd.).

Ziele interkulturellen Lernens lassen sich durchaus spezifisch auf den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht übertragen, indem im Unterricht berufsbezogene Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung interkultureller Besonderheiten behandelt werden:

*„Für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht heißt das, dass in und mit Themen und Materialien spezifische auf die Arbeitswelt bezogene Begegnungssituationen geschaffen werden, die die Lernenden sowohl mit dem ‚anderen‘, dem ‚Fremden‘, als auch mit sich selbst, ihren Erfahrungen und ihrer eigenkulturellen Prägung konfrontieren“ (ebd. S. 231).*

## **2.5.2 Forschungsdiskurse interkultureller Kompetenz in Deutschland**

Betrachtet man unterschiedliche Modelle der interkulturellen Kompetenz, lassen sich zwei Hauptmerkmale hervorheben, die von den Autoren dieser Modelle ins Zentrum gestellt werden:

- kein beständiger, sondern sich permanent entwickelnder Charakter der interkulturellen Kompetenz;
- interkulturelle Kompetenz besteht aus einzelnen Teilkompetenzen, die unter Umständen nicht unbedingt gleichmäßig bzw. gleichzeitig entwickelt werden können und sollen.

Interkulturelle Kompetenz wird als ein komplexes dreidimensionales Phänomen verstanden:

*„Wer interkulturell kompetent sein möchte, muss bestimmte Anforderungen auf kognitiver, affektiver und pragmatischer Ebene erfüllen“ (Antor 2007: 112).*

Unter kognitiver Dimension wird einerseits das Wissen über die andere bzw. die fremde Kultur verstanden, andererseits aber auch Kenntnisse über anthropologische, psychologische, philosophische und soziologische Grundlagen menschlichen Verhaltens. Hinzu kommt auch das kritische Wissen über die eigene Kultur. Da aber die Konfrontation mit dem Fremden beim Menschen oft auch stark affektive Reaktionen hervorruft, z.B. eine spontane Ablehnung, spricht man über die affektive Dimension als Teil der interkulturellen Kompetenz, die neben der kognitiven im Rahmen des interkulturellen Lernens zu fördern wäre:

*„Es wird daher in einem auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz hin orientierten Unterricht wesentlich darauf ankommen, auf die Ausprägung einer affektiven Gestimmtheit hinzuwirken, die die Bereitschaft zur vorurteilslosen und benevolenten Öffnung ermöglicht, welche eine unverzichtbare Grundlage für Toleranz und interkulturellen Dialog darstellt“ (ebd. S. 113).*

Somit bilden die oben genannten kognitiven und affektiven Dimensionen die Voraussetzung für erfolgreiches Handeln in interkulturellen Situationen. Die dritte Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz ist die pragmatische Dimension. Von der pragmatischen Dimension hängt ab, ob ein interkulturell agierendes Individuum sein Ziel in konkreten interkulturellen Situationen erreicht oder nicht (vgl. ebd.).

Alle Modelle der interkulturellen Kompetenz – einige von ihnen werden im Folgenden noch erwähnt – gehen von der Mehrdimensionalität dieses Phänomens aus, was entsprechende Einstellungen und Maßnahmen seitens Lehrender voraussetzt, die interkulturelle Kompetenz in ihrem Unterricht fördern wollen:

*„Interkulturelle Kompetenz ist nicht bloß eine einfache und homogene Fähigkeit oder Fertigkeit, sondern vielmehr eine Summe von Teilkompetenzen, die jede für sich für die Heranbildung eines Menschen, der als interkulturell kompetent gelten kann, von enormer Bedeutung ist. Entsprechend langwierig und schwierig ist der Prozess des Erwerbs oder besser des graduellen Aufbaus interkultureller Kompetenz im Lerner“ (ebd., S. 113).*

Auch Roth (2003: 183) betont in ihrem Buch „Blickwechsel. Beiträge zur Kommunikation zwischen den Kulturen“ den facettenreichen Charakter der interkulturellen Kompetenz, die sich im Laufe interkulturellen Lernens nach und nach auf drei verschiedenen Ebenen entwickelt:

*„Interkulturelles Lernen wird in der Literatur zumeist beschrieben als Abfolge mehrerer Schritte, die sich auf drei Ebenen vollziehen: der kognitiven, der affektiven und der verhaltensmäßigen Ebene“.*

Die Dynamik der interkulturellen Kompetenz kann mit dem Modell einer Lernspirale in Anlehnung an Deardorff (2006) und Erll / Gymnich (2007) veranschaulicht werden. Die drei Dimensionen bzw. drei Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz greifen bei ihrer lebenslangen Entwicklung stets ineinander:



Abb. 10: Lernspirale nach Deardorff / Erll / Gymnich (vgl. 2007: 149)

Im Folgenden werden einige weitere zentrale Modelle der Interkulturellen Kompetenz genannt und die Auswahl eines dieser Modelle für das vorliegende Dissertationsprojekt begründet.

Alle Modelle der interkulturellen Kompetenz kann man wie folgt in drei Gruppen aufteilen<sup>111</sup> :

1. Listenmodelle. Diese Modelle zählen einzelne Teilkompetenzen auf. Zum Beispiel Kiel (1996) oder Li Yuan (2007, Modell „Rettungsrad“);
2. Strukturmodelle, die Einzelfähigkeiten bestimmten Dimensionen zuordnen;

<sup>111</sup> Nach den Inhalten des Plenarvortrags von Heidi Rösch „Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe“, GMF 2010, Augsburg.

3. Stufenmodelle. Hier ist das Modell von Witte (2006) zu nennen. Er hat bestimmte Stufen zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im fremdsprachlichen Lernprozess beschrieben.

In seinem siebenstufigen Modell zeichnet Witte eine mögliche Progression der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht nach. Jedoch stellt der Autor die praktische Realisierung seines Modells selbst infrage (vgl. Hu 2008: 25):

*„Witte ist sich bei seinem Modell sehr bewusst, dass dieses im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht, so wie wir ihn etwa zur Zeit in den Schulen haben, nur begrenzt realisierbar ist, da dem Unterricht zum Teil eine wenig natürliche Präsenzkommunikation zugrunde liegt, zum anderen zu wenig Freiräume bestehen“* (Hu 2008: 27 nach Witte 2006: 40).

Von den Struktur- und Listenmodellen, die einzelne Fähigkeiten bzw. Teilkompetenzen auflisten oder sie bestimmten Dimensionen zuordnen, hat sich die Verfasserin der vorliegenden Arbeit für das Modell von Byram als Grundlage für ihre empirische Untersuchung entschieden. Diese Entscheidung wurde aus folgenden Gründen getroffen:

1. Byram hat sein Modell explizit für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts entwickelt, wobei es andererseits auch auf allgemeinpädagogische Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und politischen Bildung hin ausgerichtet ist (vgl. ebd., S. 24);
2. Im Vergleich zu anderen Modellen ist die interkulturelle Kompetenz im Modell von Byram noch differenzierter dargestellt: *„Byram sieht interkulturelle Kompetenz als ein Miteinander von **fünf**<sup>112</sup> Teilkompetenzen („savoirs“) an, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen“* (vgl. ebd.). Geht man von der Komplexität der interkulturellen Kompetenz und deren Erwerb aus, so lässt sich vermuten, dass solch ein fein aufgegliedertes Modell wie das von Byram als Grundlage für eine empirische Untersuchung über den Erwerb der interkulturellen Kompetenz besonders gut geeignet wäre.
3. Der Verfasserin ist bewusst, dass interkulturelle Kompetenz wegen ihres dynamischen und komplexen Charakters nicht wirklich „gemessen“ werden

---

<sup>112</sup> Hervorhebung von der Verfasserin.

kann<sup>113</sup>. Dies ist auch nicht der Zweck der vorliegenden Untersuchung. Somit wäre nach der Meinung der Verfasserin eine qualitative Analyse der Entwicklung einiger bestimmter Teilkompetenzen im Rahmen des interkulturellen berufsorientierten Deutschunterrichts mithilfe des Modells von Byram besonders geeignet.

An dieser Stelle soll bemerkt werden, dass das Modell von Byram von unterschiedlichen Autoren unterschiedlich zugeordnet wird. Nach Rösch<sup>114</sup> gehört das Modell Byrams zu den Listenmodellen, die Teilkompetenzen aufzählen. In der Dissertation von Kuhn (2007) wird das Modell von Byram als Strukturmodell bezeichnet:

*„Byram [...] hat ein Strukturmodell entworfen, das den Erwerb bestimmter Betrachtungsweisen, Haltungen, kultureller Kenntnisse und interkultureller Umgangsformen in fünf savoirs als Faktoren interkultureller Kommunikation differenziert“* (Kuhn 2007: 230).

Indem die Listenmodelle Teilkompetenzen aufzählen, ordnen die Strukturmodelle Einzelfähigkeiten bestimmten Dimensionen zu. Da das Modell von Byram sowohl einzelne Teilkompetenzen im Vergleich zu anderen Modellen sehr ausführlich aufzählt als auch diesen Einzelfähigkeiten zuordnet, spielt es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine entscheidende Rolle, wie das Modell von Byram bezeichnet wird. Da es, wie oben bereits erwähnt, nicht nur Teilkompetenzen aufzählt, sondern auch diese mit konkreten Einzelfähigkeiten beschreibt, soll es eher als Strukturmodell bezeichnet werden. Im Folgenden wird das Modell von Byram detailliert dargestellt.

#### **2.5.2.1 Michael Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht**

In seinem Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht hat Byram zentrale Lernziele des interkulturellen Lernens aufgegriffen, die die Förderung der drei in 2.5.2 genannten Teilkompetenzen vorbedenken. Diese zentralen Lernziele sind:

---

<sup>113</sup> S. Einleitung sowie Kapitel 4.

<sup>114</sup> Nach den Inhalten des Plenarvortrags von Heidi Rösch „Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe“, GMF 2010, Augsburg.

kognitive Lernziele	affektive Lernziele	Verhaltensziele
<p>Wissen und Kenntnisse über die fremde Kultur einschließlich Landeskunde und praktisches Wissen;</p> <p>Wissen über die eigene Kultur;</p> <p>Wissen über Prozesse in der interkulturellen Kommunikation.</p>	<p>Sensibilisierung für kulturelle Besonderheiten;</p> <p>Entwicklung von Interesse und Verständnis für andere Kulturen sowie einer positiven Einstellung gegenüber der fremden Kultur;</p> <p>Wertschätzung und Einpassungsvermögen.</p>	<p>Aneignung von Verhaltensmustern wie kulturspezifische Problemlöse- und Entscheidungstechniken;</p> <p>Flexibles, kulturadäquates (für den Kulturraum angemessenes) Verhalten;</p> <p>Entdecken von Handlungsoptionen.</p>

(vgl. Podsiadlowski 2004: 53)

In seinem Modell differenziert Byram nicht drei, sondern fünf Teilkompetenzen, *savoirs* genannt, die er als Faktoren interkultureller Kommunikation versteht, sie entsprechend unterschiedlichen Ebenen zuordnet, jedoch ihre mögliche parallele Entwicklung sowie ihre wechselseitige Beeinflussung betont:

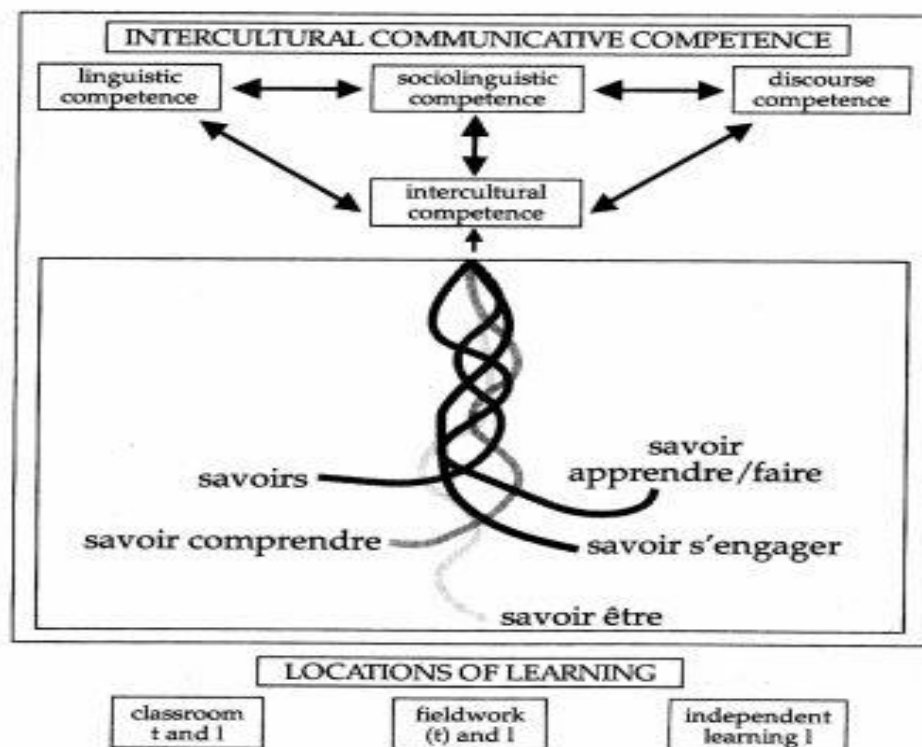


Abb. 11: Modell der interkulturellen Kompetenz nach Byram (1997: 73)



Unter *savoirs* wird hier einerseits das Wissen über die eigene Kultur sowie über andere Kulturen verstanden, andererseits aber auch das Wissen über Interaktionsprozesse auf individueller und gesellschaftlicher Ebene: *knowledge of self and other, of interaction: individual and societal*.

Mit *savoir comprendre* ist die Fähigkeit gemeint, Kulturen zu interpretieren und diese Hermeneutik in einem umfangreicheren interkulturellen Zusammenhang zu verstehen: *Skills interpret und relate*.

Die nächste Teilkompetenz *savoir apprendre / faire* lässt sich als Fähigkeit beschreiben, in der Lage zu sein, selbständig Neues über andere Kulturen zu lernen: *Skills discover and/or interact*.

Unter *savoir être* werden Einstellungen verstanden, dazu gehört z.B. Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen: *Attitudes relativising self valuing other*.

*Savoir s'engager* bezieht sich auf ein kritisches Bewusstsein darüber, wie innerhalb einer Gesellschaft Werte, Verhaltensweisen etc. entstehen, sich durchsetzen und verändern lassen. Im englischen Sprachgebrauch wird dieses kritische Bewusstsein als *critical cultural awareness* bezeichnet. *Political education* gehört auch dazu.

Somit wird interkulturelle Kompetenz in Byrams Modell als ein Bündel von folgenden Ebenen betrachtet – einer kognitiven, einer affektiven, einer ethischen und einer willensbezogenen. Werden diese Dimensionen der interkulturellen Kompetenz mit fremdsprachlich-kommunikativen, soziolinguistischen Kompetenzen und der Diskurskompetenz verbunden, bilden sie dann das, was Byram „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ nennt. Interkulturelle Kompetenz kann nach Byram in drei Bereichen entwickelt werden: in pädagogischen Kontexten, z.B. im Fremdsprachenunterricht, bei Auslandsaufenthalten, die im Rahmen pädagogischer Kontexte stattfinden (hier bei Byram als *fieldwork* bezeichnet), sowie bei außerinstitutionellen Lern- und Erfahrungsprozessen, z.B. bei privaten oder berufsbezogenen interkulturellen Kontakten (vgl. Byram 1997: 48ff., Hu 2008: 24f.).

*„Das Modell von Byram zielt auf die Entwicklung eines interkulturellen Sprechers (intercultural speaker), der kulturelle Grenzen überschreiten kann und die Fähigkeit besitzt, mit ‚anderen‘ im Sinne von ‚Fremden‘ zu interagieren, andere Perspektiven und*

*Wahrnehmungen der Welt zu akzeptieren, und der zwischen zwei oder mehreren kulturellen Identitäten vermitteln kann“ (Kuhn 2007: 230 nach Byram / Zarate 1997).*

Das Modell impliziert Entwicklung von interkultureller Kompetenz als einen langwierigen Prozess, der keine bestimmten zeitlichen Grenzen haben soll und kann. An dieser Stelle ist es sinnvoll, noch einmal zu erwähnen, dass es der Verfasserin bei der vorliegenden Untersuchung nicht darum geht, die interkulturelle Kompetenz bei den Studierenden zu messen<sup>115</sup>, sondern einen möglichen Einfluss durch den interkulturell orientierten berufsbezogenen DaF-Unterricht auf die Förderung einzelner Teilkompetenzen – *savoirs* – festzustellen und diesen zu analysieren.

Bemerkenswert an dem oben dargestellten Modell von Byram ist auch, dass der Autor es bewusst kontextunabhängig entwickelt hat. Das Modell abstrahiert von bestimmten politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen, von denen Bildungsinstitutionen und Fremdsprachenunterricht in konkreten Fällen jeweils abhängig sind, und wäre dementsprechend in unterschiedlichen Bildungskontexten und deren Rahmenbedingungen einsetzbar (vgl. Hu 2008: 25).

### **2.5.3 Aufgaben zur Förderung und Überprüfung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht**

In der Fremdsprachendidaktik gibt es weder gesonderte Aufgaben noch eine extra Aufgabentypologie, die nur auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz abzielt. Diese Tatsache kann man auch leicht erklären. Interkulturelle Kompetenz wird stets parallel und in der ständigen Wechselwirkung mit den anderen Kompetenzen entwickelt, zum Beispiel mit der Handlungskompetenz, Sozialkompetenz und der allgemeinen kommunikativen Kompetenz. Das heißt, dass alle Aufgaben, die wir als Lehrende gezielt zur Förderung interkultureller Kompetenz einsetzen, automatisch zur Entwicklung einer Reihe weiterer Schlüsselkompetenzen beitragen.

Interkulturelle Kompetenz gehört wegen ihres dynamischen Charakters zu den schwer messbaren Kompetenzen. Formelle Tests wären im Fall der Forschung über die Entwicklung interkultureller Kompetenz wenig aussagekräftig, denn die genannte Kompetenz bringt außer ihrem dynamischen Charakter auch einen hohen Grad an

---

<sup>115</sup> Mehr dazu in der Einleitung, Abs. 1.2 „Fragestellung und Zielsetzung“.

Komplexität mit sich. Aus diesem Grund wäre es kaum möglich, all ihre Facetten bzw. Dimensionen valid festzustellen und zu überprüfen:

*„Derzeit wird die Möglichkeit einer verantwortungsvollen Überprüfung interkultureller Kompetenzen [...] überwiegend kritisch beurteilt [...]. Neben grundsätzlichen Erwägungen werden insbesondere die noch fehlenden konzeptionellen und empirischen Grundlagen für eine Überprüfung ins Feld gerückt. Dies ist ohne Zweifel ein bedeutsames Problem, insbesondere für die Entwicklung formeller Tests. [...] Aber auch die Erstellung von Aufgaben zur informellen Feststellung und Überprüfung interkulturellen Kompetenzen ist problematisch, weil es sich um eine hoch komplexe Kompetenz handelt, die aus mehreren Teilkompetenzen bzw. Bereichen und Dimensionen besteht und die sich letztlich erst im außerschulischen Handeln bewährt“ (Caspari / Schinschke 2009: 273).*

Auf der anderen Seite brauchen Lehrende einen gewissen Überblick, ein Gerüst, auf das sie sich bei der Planung ihres interkulturell ausgerichteten Unterrichtes stützen können:

*„Damit Lehrerinnen und Lehrer den Erwerb interkultureller Kompetenzen überhaupt als wichtige Aufgabe annehmen und im Unterricht anbahnen, ohne sie lediglich auf den Bereich „landeskundliches Wissen“ zu reduzieren, ist es [...] trotz der wenig befriedigenden Forschungslage unabdingbar, bereits zum jetzigen Zeitpunkt konkrete Vorschläge für ihre Überprüfung vorzulegen“ (ebd., S. 274).*

Caspari und Schinschke (2009) haben eine Typologie entworfen, die die Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gemäß den einzelnen Teilkompetenzen systematisiert und somit dem Lehrenden eine klare Übersicht ermöglicht, mit welchen Aufgabenstellungen welche Teilkompetenzen festgestellt werden können. Die Aufgabentypen der genannten Typologie können nicht nur zur Feststellung, sondern auch zur Förderung der interkulturellen Kompetenz eingesetzt werden, zum Beispiel reflektierter Vergleich kultureller Phänomene, Behandlung von critical incidents, Aufgaben zur Relativierung der eigenen Wahrnehmung, Simulationen (inszenierte Diskussionen, Rollenspiele etc.) und andere (vgl. ebd., S. 286ff.). An einer Stelle erwähnen die Autoren in ihrer Arbeit auch den Förderungsprozess als eins der Ziele der vorgeschlagenen Typologie:

*„Unser Anliegen war es, Aufgaben zur informellen Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen zu sichten und daraus eine erste Typologie abzuleiten. Diese ist als anwendungsorientierter Diskussionsvorschlag zu verstehen, mit dem die*

**zielgerichtete Förderung<sup>116</sup> sowie Feststellung bzw. Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Klassenraum unterstützt werden sollte**“ (ebd., S. 275).

Obwohl die beiden Autorinnen ihre Typologie für den schulischen Kontext vorsehen, kann man davon ausgehen, dass die von Caspari und Schinschke entworfene Typologie sich genauso gut für den universitären Fremdsprachenunterricht eignet.

Als Grundlage für ihre Aufgabentypologie nehmen Caspari und Schinschke ihr eigenes Modell der interkulturellen Kompetenz, in dem sie – im Vergleich zu dem Modell von Byram<sup>117</sup> – noch mehr Teildimensionen unterscheiden. Die Autorinnen betonen jedoch, dass die meisten Aufgaben der Typologie nicht konkrete einzelne, sondern zugleich mehrere Teilkompetenzen ansprechen bzw. in der Lage sind, die zu fördern und zu überprüfen:

*„Aus der Übersicht<sup>118</sup> wird erkennbar, dass zwar die einzelnen Aufgabentypen auf unterschiedliche Bereiche und Dimensionen interkultureller Kompetenzen fokussieren (so gibt es z.B. Aufgaben mit dem Schwerpunkt ‚Überprüfung von Wissen‘ oder mit dem Schwerpunkt „Einstellungen / Bereitschaft“), die meisten Aufgabentypen verlangen jedoch Fähigkeiten und Fertigkeiten aus allen drei Bereichen, was der Komplexität des interkulturellen Lernens u.E. am besten gerecht wird“* (ebd., S. 282).

In Bezug auf die vorliegende empirische Untersuchung sollte betont werden, dass die Aufgabentypologie von Caspari und Schinschke im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht als striktes System betrachtet wird, dem bei der Unterrichtsplanung gefolgt werden soll, sondern als Orientierungshilfe benutzt wird. Ein Hinweis darauf findet sich auch bei den beiden Autorinnen der Aufgabentypologie:

*„Die Zusammenstellung verhilft zum einen dazu, sowohl die Komplexität des Konzeptes als auch seine einzelnen Bereiche und Dimensionen besser zu erfassen. Sie unterstützt Lehrende zum anderen darin, gezielt solche Aufgaben auszusuchen, die auf die Dimensionen und Bereiche fokussieren, die im vorangegangenen Unterricht im Mittelpunkt standen **bzw. den Unterricht gezielt auf den Erwerb der entsprechenden Dimensionen bzw. Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz hin ausrichten**<sup>119</sup>“* (ebd.).

---

<sup>116</sup> Hervorhebung durch die Verfasserin.

<sup>117</sup> S. Abs. 2.5.2.1

<sup>118</sup> S. Anhang.

<sup>119</sup> Hervorhebung durch die Verfasserin.

Einen Versuch, einzelne Aufgaben- und Übungsformen speziell zur Entwicklung interkultureller Kompetenz auszusondern und diese zu beschreiben, haben darüber hinaus auch Grau und Würffel bereits 2003 unternommen. Beide Autorinnen sehen die von ihnen dargestellten Übungen und Aufgaben für die Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht als besonders geeignet. Im Folgenden werden die Grundzüge der erwähnten Aufgabentypologie vorgestellt sowie konkrete Aufgabebeispiele genannt, die bei der empirischen Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Dissertation im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden.

Nach Grau und Würffel (in: Bausch / Christ / Krumm 2003: 312f.) dienen einige Aufgaben und Übungen vor allem der Entwicklung affektiver Lernziele sowie dem Erwerb der Fähigkeit zu mehrperspektivischer Wahrnehmung fremdkultureller Gegebenheiten, der Empathie und der kritischen Toleranz:

*„Sie<sup>120</sup> sollen dazu beitragen, dass sich die Lernenden überhaupt auf interkulturelle Kommunikationssituationen und langfristig auf einen Perspektivenwechsel einlassen“ (ebd.).*

Beispiele für solche Aufgaben- und Übungsformen sind:

- freie Assoziationen zu Bildern, detaillierte Beschreibungen von Bildern oder Filmsequenzen, um den Lernenden für eigene Seh-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu sensibilisieren. Dabei kann auf folgende Fragen eingegangen werden: Was nehme ich als erstes wahr? Welche visuellen Reize interpretiere ich wie? Inwieweit hängen meine Interpretationen mit meiner Kultur zusammen? usw.;
- die gleiche Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählen lassen mit dem Zweck, die Vorstellungskraft darauf zu trainieren, was – abhängig von unterschiedlichen Standpunkten – wichtig oder bedeutungsvoll sein könnte;
- Diskussionen über Geschichten aus anderen Kulturen, um Grenzen der eigenen Erfahrungen und/oder eigenen Wissens zu erkennen (vgl. ebd., auch nach Häussermann / Piepho 1996 und Bachmann 1996).

---

<sup>120</sup> Diese Übungen und Aufgaben (Anmerkung der Verfasserin).

Eine weitere Gruppe stellen Aufgaben und Übungen dar, die schwerpunktmäßig im Hinblick auf kognitive Lernziele eingesetzt werden können:

*„[...] d. h. zum Erwerb von zielkulturspezifischem (soziokulturellem) und sprachspezifischem (grammatischem und lexikalischem) Wissen sowie zur Bewusstmachung von eigenkulturellem bzw. muttersprachlichem Wissen. Sie können darüber hinaus der Festigung von allgemeinen Kenntnissen über die Kulturabhängigkeit menschlichen Denkens und Handelns sowie der Vertiefung des allgemeinen und ziel- wie muttersprachenspezifischen pragmalinguistischen und diskursorganisatorischen Wissens dienen“ (ebd.).*

Solche Übungen und Aufgaben ermöglichen auch Einblicke in fremde Welten und Kulturvergleich, denn *„neben der beliebten Frage „Und wie ist das in Ihrem Land?“ bzw. „Wie ist das bei uns?“ können eine Reihe von Aufgaben- und Übungsformen Fremdsprachenlernende dazu anleiten, Eigenes und Fremdes in Beziehung zueinander zu setzen“ (ebd.).*

Das sind beispielsweise folgende Aufgaben- und Übungsformen:

- Analyse kulturspezifischer Werte in Werbung (z.B. Produktwerbung, die länderspezifisch unterschiedlich ist) oder Sprichwörtern;
- Kulturvergleich von Zeit- und Raumkonzepten, Aspekten des Alltags- sowie Berufslebens (z.B. www-Recherchen, Analyse von authentischen Texten etc.);
- Culture Assimilator. Durch die Diskussion der Lösungsmöglichkeiten können kulturspezifische Verhaltensweisen bewusst gemacht und kontrastiert werden;
- Untersuchung situationsabhängiger Verhaltensweisen in Filmen oder literarischen Szenen (z.B. Begrüßungsszenen);
- Sammeln und Diskutieren von Redewendungen, die häufig zu interkulturellen Missverständnissen führen<sup>121</sup> (vgl. ebd., auch nach Tomalin / Stempleski 1993 und Seelye 1992).

Die nächste – und die letzte – Gruppe der Übungen und Aufgaben soll vor allem handlungsorientierten Lernzielen dienen:

---

<sup>121</sup> Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden in erster Linie die Redewendungen behandelt, die in beruflichen Kontexten vorkommen.

*„Die hier zusammengefassten Aufgaben und Übungen bieten den Lernenden entweder die Möglichkeit, sich in echten interkulturellen Situationen selbst zu erleben und Strategien in der Anwendung zu üben, oder in Simulationen den interkulturellen Ernstfall zu erproben“ (ebd.).*

Das sind zum Beispiel folgende Übungen und Aufgaben:

- dramenpädagogische Übungen und Rollenspiele. Sie ermöglichen einen spielerischen Blick hinter die Oberfläche von (Sprech-)Handlungen, sprechen auf eine besondere Weise die Gefühle der Lernenden an und erleichtern den Perspektivenwechsel. Darüber hinaus kann der fremdkulturelle Umgang mit nonverbalen Kommunikationsmitteln entdeckt und ausprobiert werden;
- Planspiele und Simulationen, die ein vollständiges Eintauchen in einen fremden Kontext ermöglichen, z.B. eine internationale Verhandlungssituation (vgl. ebd., auch nach Schewe 1993, Byram / Fleming 1998 und Bolten 1993).

### **2.5.3.1 Potenziale von interkulturellen Trainings für den Fremdsprachenunterricht**

Interkulturelle Trainings<sup>122</sup> stellen eine ganz andere Form des interkulturellen Lernens dar und sind nicht der Gegenstand dieser Arbeit, deren Untersuchungsort im hochschulischen Kontext angesiedelt ist. Jedoch soll diese Lernform im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht ganz außer Acht gelassen werden, denn einige Trainingsformen können durchaus auch im hochschulischen fremdsprachlichen Bildungskontext zum Zweck der Förderung interkultureller Kompetenz eingesetzt werden.

Ausbildung<sup>123</sup> und Training wurden früher in der Literatur gegenübergestellt. Ihre Unterschiede wurden hervorgehoben und es wurde darauf hingewiesen, dass der Ausbildungsprozess eher theoretisch angelegt und lehrerzentriert sei. Die Lernform Training sei dagegen praxisnah und teilnehmerorientiert. Roth (2003) verweist zum

---

<sup>122</sup> Man unterscheidet zwischen den *off-the-job* (Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt, Weiterbildungsmaßnahmen) und *on-the-job* (am Arbeitsplatz im Ausland) Trainings. Trainings *off-the-job* werden weiterhin in allgemein-kultursensibilisierende und kulturspezifische untergliedert. Ein interkulturelles Training ist eine zeitlich exakt umrissene Maßnahme, für die aktives Lernen typisch ist und die die Vermittlung genau definierter Fertigkeiten zum Ziel hat (vgl. Bolten 2003: 89, Roth 2003: 185).

<sup>123</sup> Darunter auch universitäre Ausbildung (vgl. Roth 2003: 185).

Beispiel auf die Tabelle von Kohl (1987), in der Ausbildung und Training vergleichend gegenübergestellt werden:

	<b>Ausbildung (education)</b>	<b>Training</b>
<b>Inhalte und Anwendung</b>	umfangreiches Wissen in mehreren Bereichen	Entwicklung von Kompetenz in Einzelbereichen
<b>Ziele</b>	allgemeines Lernen, theoretisch	ergebnisorientiertes Lernen, praktisch
<b>Methoden</b>	Vortrag, Literatur, lehrerzentriert	Übungen, teilnehmerzentriert
<b>Dauer</b>	sehr lang, unbegrenzt	begrenzt (ein Tag bis zwei Wochen)

An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass universitärer Fremdsprachenunterricht, in dessen Kontext die vorliegende Forschung auch durchgeführt wird, keinesfalls lehrerzentriert und theoretisch angelegt ist, sondern sich an der kommunikativen Fremdsprachendidaktik orientiert. Lernautonomie und Kompetenzentwicklung spielen dabei eine große Rolle. Dementsprechend können einzelne inhaltlich geeignete Elemente der interkulturellen Trainings problemlos in den universitären berufsorientierten Fremdsprachenunterricht integriert werden. Zudem besteht das traditionelle Ziel von interkulturellen kulturspezifischen Trainings in der Vorbereitung der Fachkräfte auf einen erfolgreichen Auslandsaufenthalt bzw. auf die erfolgreiche Kommunikation mit den Vertretern der Zielkultur, was im gegebenen Fall mit einem der Ziele des berufsorientierten DaF-Studiums am Forschungsort zusammenfällt. Darüber hinaus betont Roth (2003) weiterhin in ihrer Arbeit, dass sich aus der Literatur jedoch ergibt, interkulturelle Trainings seien keineswegs so entschlossen ausgerichtet, wie es die Gegenüberstellung von Kohl<sup>124</sup> darstellt. Da in der Lehre nicht nur die kognitive Ebene angesprochen werden soll, erscheint der Einsatz einiger Elemente der Lernform Training als durchaus angemessen:

---

<sup>124</sup> Roth zitiert nach Kohl (1987), s. die Tabelle oben.



„Als zumindest teilweise übertragbar<sup>125</sup> erweisen sich etwa die Forderungen, in der Lehre sowohl die kognitive als auch die affektive und die behaviorale Lernebene anzusprechen, sich bezüglich der Lerninhalte für den kulturalgemeinen oder den kulturspezifischen Ansatz zu entscheiden und die jeweils angemessene Lernart [...] zu wählen“ (Roth 2003: 186).

Als Beispiel der Verwendung einiger Trainingselemente bzw. Aufgaben, die ursprünglich in Trainings eingesetzt wurden, kann wiederum die Aufgabentypologie für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht von Caspari / Schinschke angeführt werden. Dort sind beispielsweise folgende Aufgabentypen zu finden, die alle Teildimensionen der interkulturellen Kompetenz ansprechen und diese fördern sollen:

- (schriftliche) Aufgaben mit Schwerpunkt „Anwendung von Wissen“, zum Beispiel zur Interpretation literarischer Texte oder zur Deutung von Stereotypen / Vorurteilen / *critical incidents*;
- Simulationen, zum Beispiel inszenierte Diskussionen zu Themen mit hohem interkulturellem Konfliktpotential, Rollenspiele zur mündlichen Sprachvermittlung, Rollenspiele mit *critical incident*-Situationen (vgl. Caspari / Schinschke 2009: 286f.).

*Critical incidents*, die so gern in interkulturellen Trainings eingesetzt werden und auf den Unterrichtskontext übertragen werden können, sind bekanntlich Teil der Trainingsform *Culture Assimilator* von Alexander Thomas<sup>126</sup>. An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Arbeit mit *critical incidents* von den Kulturwissenschaftlern nicht ganz unkritisch betrachtet wird. So bemerkt zum Beispiel Bolten wie folgt:

„Abgesehen davon, dass suggeriert wird, interkulturelle Kontakte würden per se problematisch verlaufen, ist bei derartigen Übungen die Gefahr sehr groß, dass Verhaltenserwartungen geschaffen und Stereotype untermauert werden, die es eigentlich abzubauen gälte. In diesem Sinne sollten Culture-Assimilator-Übungen nur unter Hinweis auf die Einmaligkeit und Nicht-Übertragbarkeit des dargestellten ‘critical incident’ durchgeführt werden“ (Bolten 2003: 94).

*Critical incidents* müssen im Unterricht diskutiert werden. Mithilfe dieser Aufgabe darf also auf keinen Fall vermittelt werden, dass alle oder die meisten in der jeweiligen

---

<sup>125</sup> Von der Lernform *Training* auf die Lernform *Ausbildung* (Anmerkung der Verfasserin, vgl. Roth 2003: 186).

<sup>126</sup> Mehr dazu s. 2.1.3.2

Kultur so und nicht anders handeln. In der vorliegenden Untersuchung werden *critical incidents* im Unterricht in erster Linie mit dem Zweck behandelt, um mögliche deutsch-russische Konfliktsituationen in berufsbezogenen Kontexten für die Studenten bewusst zu machen und über diese zu reflektieren.

Bevor in der vorliegenden Arbeit die exemplarische Untersuchung zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz im berufsorientierten Deutschunterricht an einer russischen Hochschule beschrieben wird, lohnt es sich, die allgemeine Situation um die interkulturelle Orientierung im Fremdsprachenstudium in Russland zu schildern. Im folgenden Kapitel wird die entsprechende Analyse anhand der Bildungsstandards Russlands sowie des Lehrplans am Forschungsort dargestellt.

### 3. INTERKULTURELLE ORIENTIERUNG IM FREMDSPRACHENSTUDIUM IN RUSSLAND

In diesem Kapitel werden aktuelle russische Bildungsstandards für berufsqualifizierende Fremdsprachenstudiengänge in Bezug auf deren interkulturelle Orientierung analysiert. Darüber hinaus beschäftigt sich das vorliegende Kapitel mit dem Forschungs- und Entwicklungsstand im Bereich interkultureller Orientierung im Fremdsprachenstudium in Russland. Der am Forschungsort als Richtlinie geltende Lehrplan wird in Kapitel 4 behandelt, wobei der interkulturelle Schwerpunkt ebenfalls im Zentrum der Untersuchung steht.

Da sich die empirische Untersuchung der vorliegenden Dissertation mit dem berufsqualifizierenden Deutschunterricht in Russland beschäftigt, stehen im folgenden Abschnitt ausschließlich berufsqualifizierende Studiengänge im Fokus der Darstellung staatlicher Bildungsstandards aktueller hochschulischer Fremdsprachenstudiengänge in Russland.

Der Begriff *berufsqualifizierend* bedarf an dieser Stelle einer definitorischen Klärung. Nach Funk (2010) werden in der modernen Fremdsprachendidaktik drei Formen bzw. Planungsbereiche des berufsorientierten Deutschunterrichts unterschieden, wobei diese drei Formen ein gemeinsames Merkmal haben:

*„Das gemeinsame Merkmal aller Formen des berufsorientierten Deutschunterrichts ist, dass er darauf abzielt, Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten. [...] Die kommunikative Kompetenz eines Sprechers ist nicht teilbar in einen privaten und einen beruflichen Teil. Der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation besteht aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind [...]“* (Funk 2010: 1145f.).

Aus den im oben angeführten Zitat dargestellten Tatsachen und vor allem aus der Tatsache, dass Fremdsprachenlernende ihre Lernmotivation in erster Linie mit den künftigen beruflichen Zwecken verbinden<sup>127</sup>, lässt sich schlussfolgern, dass berufsbezogene Inhalte in den Fremdsprachenunterricht von Anfang an integriert werden sollen. Die qualitative und quantitative Integration dieser Inhalte hängt jedoch davon ab, ob Lernende zu Beginn eines Fremdsprachenkurses über gewisse berufliche

---

<sup>127</sup> Vgl. Kuhn 2007

bzw. fachliche Kompetenz verfügen. Dementsprechend lassen sich nach Funk (2010) drei Planungsbereiche für den berufsorientierten Deutschunterricht unterscheiden:

- berufsvorbereitender Deutschunterricht mit dem Ziel der allgemeinen Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen von Berufen (Sprachkurse, in denen Deutsch mit teilweise beruflicher Motivation gelernt wird);
- berufsbegleitender Deutschunterricht mit dem Ziel der besseren Bewältigung aktueller oder zukünftiger sprachlicher Anforderungen in beruflichen Handlungskontexten (berufsbegleitender Sprachunterricht);
- berufsqualifizierender Deutschunterricht mit dem Ziel, die rechtlichen Voraussetzungen für einen Berufs- oder Studienabschluss zu schaffen (Sprachunterricht als Qualifikationsanforderung im Rahmen eines Studien- oder Ausbildungscurriculums).

(vgl. Funk 2010: 1146f.)

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird die Förderung interkultureller Inhalte in einem berufsqualifizierenden Deutschkurs untersucht. Deutsch als Fremdsprache stellt in diesem Kurs eine rechtliche Voraussetzung für einen Studienabschluss dar. Dabei ist die staatliche Sprachprüfung in der deutschen Sprache ein Teil dieser Voraussetzung. Um der Antwort auf eine der Forschungsfragen näher zu kommen, nämlich, ob kulturelle Aspekte der deutsch-russischen Kommunikation in den Lehrplänen berufsqualifizierender Fremdsprachenstudiengänge überhaupt berücksichtigt werden, muss man zuerst diese Studiengänge sowie ihre Inhalte bezüglich der interkulturellen Aspekte darstellen. Die Beantwortung dieser Forschungsfrage samt der bereits empirisch belegten Tatsache, dass in der berufsorientierten Kommunikation zwischen Russen und Deutschen genügend Missverständnisse vorkommen, die unter anderem auch den geschäftlichen Erfolg in Frage stellen können, soll eine Grundlage für den nächsten, den empirischen Schritt<sup>128</sup> der vorliegenden Dissertation darstellen.

---

<sup>128</sup> S. Kapitel 4

### 3.1 Staatliche Bildungsstandards für berufsqualifizierende Fremdsprachenstudiengänge in Russland

Das moderne russische Hochschulsystem befindet sich nach wie vor – nach der Auflösung der Sowjetunion bis heute – in einer permanenten Übergangsphase. Seit 2003 gehört Russland zu den Bologna-Mitgliedsstaaten. Von der Staatlichen Wirtschaftshochschule Moskau wird seit 2005 eine fortlaufende Umfrage „Bologna aus der Sicht der Studierenden“ durchgeführt. Laut den Ergebnissen dieser Umfrage besteht für die Befragten kein qualitativer Unterschied zwischen der zweistufigen Ausbildung nach dem Modell „Bachelor + Master“ (vier + zwei Jahre) und der herkömmlichen fünfjährigen Ausbildung (vgl. Radčenko 2008: 14).

Im Artikel „Der Bologna-Prozess und seine Umsetzung in Russland“<sup>129</sup> weist Sergej Schmidt, Dozent der Irkutsker Staatlichen Universität, auf den oberflächlichen Charakter der Realisierung des Bologna-Prozesses in Russland hin:

*„Seine Realisierung hatte in höherem Grad oberflächlichen Charakter: Fächer, die Jahrzehnte in bestimmter Form gelehrt wurden, wurden einfach zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen verteilt. Das heißt, es wurden keine neuen Fächer oder Bildungsmodelle entwickelt.“*

Da die Studieninhalte einschließlich der Beschreibung konkreter Studienfächer keine signifikanten Unterschiede zwischen dem fünfjährigen Modell „Spezialist“ und dem vier- und zweijährigen „Bachelor-Master-Modell“ aufweisen, hat sich die Autorin der vorliegenden Dissertation für eine punktuelle Analyse entschieden, in der nicht jeder der drei akademischen Grade – Bachelor, Master oder Spezialist<sup>130</sup> – einzeln betrachtet wird, sondern lediglich die Fachrichtungen in Bezug auf interkulturelle Inhalte untersucht werden.

Laut den aktuellen Hochschulbildungsstandards der Russischen Föderation wird Deutsch als Fremdsprache in folgenden Fachrichtungen berufsqualifizierend studiert:

---

<sup>129</sup> <http://www.irkutsker-deutsche-zeitung.ru/2012/04/16/der-bologna-prozess-und-seine-umsetzung-in-russland/> [Stand 25.09.2012]

<sup>130</sup> Russische Entsprechungen für deutsche Bezeichnungen der akademischen Grade sind folgende: Bachelor (deutsch) – Bachelor (russisch), Master (deutsch) – Magister (russisch), Magister oder Diplom (deutsch) – Spezialist (russisch). Zwecks Lesefreundlichkeit und um Missverständnisse zu vermeiden, werden ferner in vorliegender Arbeit für russische akademische Realien deutsche Bezeichnungen verwendet.

- Linguistik
- Philologie
- Internationale Beziehungen
- Fremdsprache<sup>131</sup>.

Einige der oben genannten Fachrichtungen beinhalten mehrere Spezialisierungen, die als Bachelor, Master und / oder als Magister studiert werden können.

### **3.1.1 Fachrichtung „Linguistik“ (Bachelor, Master und Magister)**

#### Bachelor

Die Fachrichtung „Linguistik“ ermöglicht folgende Spezialisierungen:

- Theorie und Methodik des Unterrichtens von Fremdsprachen und Kulturen,
- Übersetzen und Dolmetschen,
- Theorie und Praxis interkultureller Kommunikation<sup>132</sup>.

Eine der möglichen beruflichen Aufgaben der künftigen Linguisten soll unter anderem die *„Erfüllung der Funktionen eines Mittlers auf dem Gebiet interkultureller Kommunikation“* sein.

Unter den gesamtkulturellen Kompetenzen, über die die Absolventen verfügen sollen und die der Bildungsstandard ebenfalls auflistet, wird auch folgende Kompetenz genannt: Sie *„orientiert sich an den Prinzipien des kulturellen Relativismus und auf ethische Normen, die den Verzicht auf Ethnozentrismus sowie Respekt vor Eigentümlichkeit einer fremdsprachlichen Kultur und Wertorientierungen der fremdsprachlichen Gesellschaft voraussetzen“*.

Unter den professionellen Kompetenzen werden unter anderem auch folgende genannt: *„Der Absolvent ist über die in der fremdkulturellen Gesellschaft gebräuchlichen ethischen und sittlichen Verhaltensnormen, sowie über die Modelle sozialer Situationen und typische Szenarien der Wechselwirkung informiert.“*

---

<sup>131</sup> Unter der Bezeichnung „Fremdsprache“ wird die Berufsqualifizierung zum Fremdsprachenlehrer gemeint.

<sup>132</sup> Alle in diesem Abschnitt angeführten Daten über Spezialisierungsgrade, Fachrichtungen und deren Besonderheiten sind der offiziellen Homepage des Bildungsportals Russlands entnommen: <http://www.edu.ru/index.php> [Stand 25.10.2012] und von der Verfasserin der vorliegenden Dissertation ins Deutsche übersetzt.

*„Der Absolvent verfügt über die Bereitschaft, den Einfluss von Stereotypen zu überwinden und den interkulturellen Dialog im allgemeinen, sowie beruflichen Kommunikationsbereich zu gewährleisten.“*

*„Der Absolvent beherrscht die internationale Etikette sowie Verhaltensregeln eines Dolmetschers in unterschiedlichen Dolmetschersituationen (Begleitung einer touristischen Gruppe, Gewährleistung von Geschäftsverhandlungen und Verhandlungen offizieller Delegationen).“*

*„Der Absolvent ist in der Lage, mögliche Kommunikationssituationen zwischen den Vertretern verschiedener Kulturen und Gesellschaften zu modellieren.“*

Im Rahmen der Spezialisierungen „Theorie und Methodik des Unterrichtens von Fremdsprachen und Kulturen“ und „Übersetzen und Dolmetschen“ ist die Lehrveranstaltung „Einführung in die Theorie der interkulturellen Kommunikation“ vorgesehen.

Die Spezialisierung „Theorie und Praxis der interkulturellen Kommunikation“ verfügt in ihrem Lehrplan über drei Lehrveranstaltungen der interkulturellen Ausrichtung. Das sind: „Grundlagen der Theorie der interkulturellen Kommunikation“, „Praktikum in der interkulturellen Kommunikation“ und „Komparative Kulturologie“.

### Magister

Alle drei im Bachelor dargestellten Spezialisierungen können auch als Magister studiert werden. Laut der Beschreibung im Bildungsstandard gibt es im Magisterstudium der Fachrichtung „Linguistik“ keine inhaltlichen Unterschiede bezüglich der interkulturell orientierten Lehrveranstaltungen im Vergleich zu dem oben dargestellten entsprechenden Bachelorstudium.

### Master

Als Master im Rahmen der Fachrichtung „Linguistik“ können folgende Studiengänge mit fremdsprachlichem bzw. interkulturellem Schwerpunkt abgeschlossen werden:

- Theorie des Übersetzens / Dolmetschens und interkulturelle / zwischensprachliche Kommunikation;
- Theorie des Fremdsprachenunterrichts und interkulturelle Kommunikation;
- Kommunikationstheorie und Public Relations;

- Komparative Kulturstudien und interkulturelle Kommunikation.

Der Bildungsstandard der genannten Masterstudiengänge legt jeweils für jeden Studiengang einige interkulturell ausgerichtete Schwerpunkte fest:

- Übersetzen und Dolmetschen im Kontext der zwischensprachlichen und interkulturellen Kommunikation;
- Prinzipien und Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der interkulturellen Kommunikation;
- Anwendung von Gesetzen der verbalen Kommunikation zum Zweck der Aufgabenlösung „Public Relations“;
- Theoretische und methodologische Grundlagen komparativer Forschung über nationale Kulturen; theoretische und methodologische Grundlagen der interkulturellen Kommunikation; Begriff „Lakune“ und national-kultureller Stereotypen; Geschichte der interkulturellen Kommunikation als wissenschaftlicher Disziplin; Anwendung von statistischen, soziologischen und psychologischen Analysemethoden auf dem Gebiet der interkulturellen Kommunikation; Begriffsapparat und Analysemethoden kritischer Fälle zwischenmenschlicher Konflikte im Kommunikationsprozess Vertreter verschiedener Kulturen; interkulturelle Kommunikation in verschiedenen Bereichen der menschlichen Tätigkeit; methodologische Grundlagen des Unterrichtens von Kulturologie und interkultureller Kommunikation an der Hochschule.

### **3.1.2 Fachrichtung „Internationale Beziehungen“ (Bachelor, Master und Magister)**

#### Bachelor

Die Fachrichtung „Internationale Beziehungen“ ist unmittelbar mit dem Fremdsprachenlernen sowie mit der interkulturellen Kommunikation verbunden. Das Berufsfeld der Absolventen ist relativ breit angelegt und ermöglicht unter anderem Tätigkeit auf folgenden Gebieten:

- Internationale politische, wirtschaftliche, technisch-wissenschaftliche, militärisch-politische, geisteswissenschaftliche, ideologische Beziehungen und Weltpolitik;



- Regelung von globalen politischen, wirtschaftlichen, militärischen, ökologischen, kulturell-ideologischen und anderen Prozessen;
- Internationale Beziehungen auf dem Gebiet der Kultur, Wissenschaften und Bildung;

Von dem Absolventen der Fachrichtung „Internationale Beziehungen“ wird unter anderem die Kompetenz erwartet, international-politische und diplomatische Bedeutungen von Problemen aufzudecken. Darüber hinaus sollen sie die politisch korrekte korporative Kultur der internationalen Kommunikation (formelle und informelle) beherrschen sowie über die Fähigkeit verfügen, Kompromisse mittels Verhandlungen zu erringen. Eine weitere Kompetenz ist die Fähigkeit, sich den Arbeitsbedingungen in multiethnischen und internationalen Teams anzupassen. Die Beherrschung von Methoden geschäftlicher Kommunikation im internationalen Umfeld sowie die Fähigkeit, Besonderheiten der einheimischen Geschäftskultur anderer Länder zu nutzen – diese Kompetenzen werden ebenfalls in der Liste der gesamtkulturellen Kompetenzen aufgeführt, die der Absolvent der Fachrichtung „Internationale Beziehungen“ im Idealfall beherrschen soll.

Obwohl in der ausführlichen Beschreibung der Fachrichtung „Internationale Beziehungen“ diese in der modernen globalisierten Berufswelt sehr wichtigen interkulturellen Kompetenzen genannt werden, finden sich im Studienplan keine speziellen Lehrveranstaltungen, die dem Schwerpunkt „Förderung interkultureller Kompetenz“ entsprechen. Im Bachelorstudium der genannten Fachrichtung finden sich lediglich Lehrveranstaltungen wie „Fremdsprache(n)“ und „Kulturologie“, deren Inhalte den oben genannten und zu fördernden Kompetenzen eventuell zum Teil entsprechen könnten.

### Master und Magister

Weder die vom Absolventen zu erwartenden Kompetenzen noch der Studienplan unterscheiden sich von dem im Bachelorstudium. Im Studienplan finden sich wiederum keine speziellen Lehrveranstaltungen zur Förderung interkultureller Kompetenz.

### **3.1.3 Fachrichtung „Philologie“ (Bachelor, Master, Magister)**

#### Bachelor

Unter den beruflichen Aufgaben eines Bachelor-Absolventen der Fachrichtung „Philologie“ wird folgende Aufgabe genannt: Ausführung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation, sowohl interpersoneller als auch der Massenkommunikation, darunter auch der interkulturellen und internationalen Kommunikation. Darüber hinaus soll der Absolvent eine Fremdsprache mündlich und schriftlich in beruflichen Kontexten anwenden können.

Ähnlich wie in der oben dargestellten Fachrichtung „Internationale Beziehungen“ finden sich auch hier keine Lehrveranstaltungen mit interkulturellen Schwerpunkten. Im Studienplan sind nur die Fächer „Kulturologie“ und „Fremdsprache“ vorgesehen, die theoretisch interkulturelle Schwerpunkte in ihren Inhalten haben könnten.

#### Master

In der Beschreibung sowie im Studienplan des akademischen Grades „Master“ der Fachrichtung „Philologie“ gibt es keine Angaben zu interkulturellen Inhalten und Kompetenzen. Spezielle Lehrveranstaltungen zu diesen Schwerpunkten sind auch nicht zu finden. Die Fächer „Kulturologie“ und „Fremdsprache“ fehlen ebenfalls.

#### Magister

Als akademischer Grad „Magister“ kann im Rahmen der Fachrichtung „Philologie“ der Studiengang „Philologie-Lehrer“ studiert werden. In der Beschreibung des Faches „Fremdsprache“ finden sich unter anderem folgende Inhalte: Kultur und Traditionen der Länder der zu studierenden Fremdsprache, Regeln der sprachlichen Etikette. Das Fach „Kulturologie“ steht ebenfalls im Plan, jedoch sind im Rahmen dieses Faches der inhaltlichen Beschreibung nach keine interkulturellen Schwerpunkte bezogen auf konkrete Fremdsprachen vorgesehen.

### **3.1.4 Fachrichtung „Fremdsprachenlehrer“ (Magister)**

Für die Fachrichtung „Fremdsprachenlehrer“ ist der akademische Grad „Magister“ vorgesehen. Sowohl in der inhaltlichen Beschreibung einzelner Fächer als auch im

Studienplan fehlen Lehrveranstaltungen, die die interkulturelle Kompetenz der Studenten bezogen auf konkrete Fremdsprachen gezielt fördern würden. In der Beschreibung der Fächer „Kulturologie“, „Praktischer Kurs einer Fremdsprache“ fehlen diese Inhalte ebenfalls. Lediglich in der Beschreibung des Faches „Landeskunde“ sollen Besonderheiten der nationalen Kultur behandelt werden, was mit den Besonderheiten interkultureller Kommunikation inhaltlich nichts zu tun hat.<sup>133</sup>

### **3.1.5 Zwischenfazit**

In 3.1.1 – 3.1.4 wurden Studiengänge an russischen Hochschulen dargestellt, in denen Deutsch als Fremdsprache berufsqualifizierend studiert werden kann. Die Studienvoraussetzung, ob Deutsch als Fremdsprache als Abiturprüfung bzw. als Aufnahmeprüfung verlangt wird, variiert von Hochschule zu Hochschule. An manchen Hochschulen und in manchen Studiengängen werden bei der Aufnahme Vorkenntnisse der deutschen Sprache verlangt. In diesem Fall wird Deutsch in der Regel als erste Fremdsprache studiert. Andere Studiengänge verlangen dagegen keine Vorkenntnisse der deutschen Sprache. In solchen Studiengängen wird Deutsch als zweite Fremdsprache – in den meisten Fällen nach Englisch – entweder von Anfang an oder ab dem 2. oder 3. Studienjahr intensiv studiert. Auf jeden Fall muss am Ende des Studiums eine staatliche Prüfung in der deutschen Sprache abgelegt werden, die einen obligatorischen Teil der beruflichen Qualifikation des jeweiligen Studienganges darstellt.

Wie oben bereits erwähnt, fokussierte sich die Beschreibung der dargestellten Studiengänge ausschließlich auf den Schwerpunkt, der für die vorliegende Untersuchung relevant ist, nämlich auf das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein von interkulturellen Inhalten in Bezug auf das Fach Deutsch als Fremdsprache.

Sowohl die Analyse der in Bildungsstandards dargelegten Studieninhalte<sup>134</sup> aller Studiengänge in Russland, in denen Deutsch berufsqualifizierend studiert wird, als auch die Umfrage unter den Studierenden eines konkreten Studienganges, in dem die exemplarische Untersuchung zur Problematik der vorliegenden Dissertation

---

<sup>133</sup> Die Autorin der vorliegenden Dissertation stützt sich bei dieser Aussage unter anderem auch auf eigene Erfahrung, da sie selbst die genannte Fachrichtung absolviert und einige Jahre danach begonnen hat, ebenfalls in dieser Fachrichtung als Lehrkraft zu unterrichten.

<sup>134</sup> S. Abs. 3.1.1 – 3.1.4

durchgeführt wurde<sup>135</sup>, lassen den Schluss zu, dass interkulturelle Inhalte in Bezug auf konkrete deutsch-russische sowohl berufliche als auch private Begegnungssituationen und auf ihre Besonderheiten schlicht fehlen. Eine Ausnahme bilden lediglich einige Studiengänge der Fachrichtung Linguistik<sup>136</sup>. Diese Studiengänge verfügen über einige Lehrveranstaltungen, deren Bezeichnungen vermuten lassen, dass sich im Rahmen dieser Lehrveranstaltungen intensiv mit interkulturellen Inhalten auseinandergesetzt wird.

Lehrveranstaltungen, über die die Fachrichtungen „Internationale Beziehungen“, „Fremdsprachenlehrer“ und „Philologie“ verfügen und die angeblich Schwerpunkte zu interkulturellen kommunikativen Situationen beinhalten könnten, sind: Kulturologie, Praktischer Kurs einer Fremdsprache / Fremdsprache und Landeskunde. Aus zeitlichen sowie organisatorischen Gründen ist es nicht möglich, im Rahmen der vorliegenden Dissertation herauszufinden, mit welchen Inhalten verschiedene Lehrkräfte an verschiedenen russischen Hochschulen diese Lehrveranstaltungen tatsächlich füllen. Inhaltliche Beschreibungen, die den Bildungsstandards entnommen werden konnten, zeugen jedoch vom Fehlen interkulturell ausgerichteter Themen und Schwerpunkte im Rahmen der genannten Lehrveranstaltungen. Darüber hinaus kann die Autorin der vorliegenden Arbeit aus eigener Studien- und Berufserfahrung<sup>137</sup> diese Tatsache nur bestätigen. Die Lehrveranstaltung „Kulturologie“ ist ein sehr theorielastiges Fach, das meist in Form einer Vorlesung dargeboten wird. Die Lehrveranstaltung ist kultur- bzw. sprachenübergreifend und beschäftigt sich nicht mit kommunikativen interkulturellen Situationen in Bezug auf eine konkrete Zielkultur, z.B. die Kultur der Zielsprache. Im Zentrum der Lehrveranstaltung „Praktischer Kurs einer Fremdsprache“<sup>138</sup> stehen Wortschatz, Grammatik und Phonetik. Alle vier Fertigkeiten werden im Rahmen dieser Lehrveranstaltung gefördert. Konversation steht dabei im Idealfall im Mittelpunkt. Aber auch bei diesem Kurs kommen interkulturelle Inhalte entweder zu kurz oder werden gar nicht thematisiert. Dies kann die Autorin der vorliegenden Dissertation nicht nur aus eigener Studien- und Berufserfahrung in Russland feststellen – die immerhin bereits rund zehn Jahre zurückliegt – sondern auch aus der aktuellen Umfrage der

---

<sup>135</sup> S. Kapitel 4

<sup>136</sup> S. Abs. 3.1.1

<sup>137</sup> Berufsqualifizierender Studiengang „Fremdsprachenlehrer“ an der Staatlichen Pädagogischen Universität Lipetsk, Russland.

<sup>138</sup> Wird manchmal auch einfach als „Fremdsprache“ bezeichnet.

Studierenden, die in Kapitel 4 zu finden ist. Theoretisch könnte die Behandlung interkultureller Begegnungssituationen thematisch in den Rahmen der Lehrveranstaltung „Landeskunde“ passen, in der Praxis ist das aber auch nicht der Fall. Die Landeskunde Deutschlands an russischen Hochschulen beschäftigt sich intensiv mit der deutschen Geschichte und Politik, mit Geographie, Sitten und Bräuchen der Deutschen, viel weniger aber mit dem aktuellen Alltags- und Berufsleben der Deutschen, geschweige denn mit der vergleichenden Behandlung deutsch-russischer kommunikativer Situationen. Im Fach „Landeskunde“ wird viel referiert und vorgetragen, aber weniger diskutiert. Vieles muss sowohl für Seminare als auch für die mündliche Prüfung auswendig gelernt werden.

Die Analyse der Bildungsstandards berufsqualifizierender Fremdsprachenstudiengänge stellt einen offensichtlichen Mangel interkultureller Inhalte fest. Besonders bemerkenswert scheint es zu sein, dass ausgerechnet die Fachrichtung „Internationale Beziehungen“, deren Absolventen beruflich auf die internationale bzw. interkulturelle Tätigkeit vorbereitet werden, diesen Mangel aufweist.

Es kann also vermutet werden, dass unter anderem auch der Mangel interkultureller Inhalte im Studium künftig zu Missverständnissen oder gar Problemen in den deutsch-russischen berufsbezogenen kommunikativen Situationen führt. Über solche Missverständnisse und Probleme ist bereits ausreichend geforscht worden. Einige Ergebnisse dieser Forschungen sowie konkrete Beispiele deutsch-russischer kommunikativer Unterschiede wurden im Abschnitt 2.3 der vorliegenden Dissertation dargelegt.

Was die inhaltliche Auffüllung bestimmter akademischer Grade der oben analysierten Studiengänge sowie deren Vergleich anbetrifft, so herrscht auf diesem Gebiet im russischen Hochschulsystem immer noch ein ziemliches Chaos. Schmidt<sup>139</sup> hat in einem seiner Artikel den oberflächlichen Charakter der Realisierung des Bologna-Prozesses in Russland betont. Die Befragung der Studierenden<sup>140</sup> zeugt auch vom Misstrauen dem neuen, für viele intransparenten Bachelor-Master-System gegenüber.

---

<sup>139</sup> Schmidt 2012, s. Zitat S. 114

<sup>140</sup> S. Abs. 4.4

Trotz der mangelnden praktischen Behandlung interkultureller Inhalte in berufsqualifizierenden Fremdsprachenstudiengängen in Russland gibt es im hochschulischen Bereich einige interkulturell orientierte Kurse, die derzeit jedoch immer noch einen punktuellen Charakter haben.

Im folgenden Abschnitt wird der Forschungs- und Entwicklungsstand im Bereich interkultureller Orientierung im Fremdsprachenstudium in Russland beleuchtet.

### **3.2 Forschungs- und Entwicklungsstand im Bereich interkultureller Orientierung im Fremdsprachenstudium in Russland**

Wie im Abschnitt 2.4.2 bereits erwähnt, sind in russischen Metropolen interkulturelle Trainings, die auf eine konkrete Zielkultur gerichtet sind und meistens von privaten Institutionen angeboten werden, keine Seltenheit mehr. Was aber den Hochschulbereich anbetrifft, so gehört zum Beispiel die Monographie von Kulikowa unter dem Titel „Interkulturelle Kommunikation: Theoretische und Angewandte Aspekte“<sup>141</sup> zu den wenigen wissenschaftlichen Arbeiten in Russland, die sich nicht nur explizit mit dem Vergleich deutscher und russischer Kultur beschäftigen, sondern auch die Wichtigkeit der Thematisierung dieses Vergleiches im hochschulischen Fremdsprachenunterricht betonen.

In der Einleitung zu ihrer Arbeit betont die Autorin die Novität des Phänomens interkultureller Kommunikation in der russischen Hochschullandschaft:

*„Als eine neue Richtung in der Wissenschaft und in der Praxis sowie als Studienfach in der Bildungssphäre Russlands befindet sich interkulturelle Kommunikation ganz am Anfang ihres Weges, im Entstehungsstadium, im Stadium des Erlangens eines Status einer wissenschaftlichen und angewandten Disziplin“* (Kulikowa 2004: 4f.).

Des Weiteren behauptet Kulikowa: *„Derartige Veröffentlichungen, die die Spezifik des Kommunikationsprozesses eines konkreten Kulturpaares erforschen, gibt es in unserem Land“<sup>142</sup> nur noch wenige“* (Kulikowa 2004: 5).

Nach Meinung der Autorin eröffnet ihr Buch unter anderem auch die Möglichkeit, die darin vorgestellten Materialien für die Vorbereitung eines Studienkurses über

---

<sup>141</sup> Herausgegeben von der Staatlichen Pädagogischen Universität Krasnojarsk, 2004.

<sup>142</sup> In Russland (Anmerkung der Verfasserin).

interkulturelle Kommunikation zu verwenden. Solche Kurse seien im Lehrplan der Fremdsprachenfakultäten vorgesehen, werden jedoch in der Praxis relativ selten aus Mangel an nötiger Literatur sowie entsprechend professionell vorbereiteten Spezialisten realisiert (vgl. ebd. S. 6).

*„Wie bereits erwähnt, macht die neue Disziplin<sup>143</sup> in Russland erst ihre ersten Schritte. Die Fremdsprachenfakultät der Moskauer Staatlichen Lomonossow-Universität begann sich als eine der ersten mit der Problematik der Kommunikation zwischen den Völkern im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu beschäftigen (Ter-Minassowa 2000, Pawlowskaja 1998)“ (ebd. S.9).*

Im Jahre 2002 wurde das erste russische Lehrwerk über interkulturelle Kommunikation „Grundlagen der interkulturellen Kommunikation“ (Gruschewitskaja / Popkow / Sadochin) als Ergebnis einer Zusammenarbeit von deutschen und russischen Autoren herausgegeben. Darüber hinaus wurden in Russland zu dieser Zeit einige Arbeiten zu verschiedenen Aspekten interkultureller Kommunikation veröffentlicht: zum linguistischen und psychologischen Aspekt sowie in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation im Bereich Management (vgl. ebd.).

Die Autorin betont explizit die Tatsache, dass die Bibliographie ihres Buches hauptsächlich ausländische, also nicht-russische, Titel beinhaltet, was, so Kulikowa, wahrscheinlich als Nachteil betrachtet werden könne. Weiterhin schreibt sie:

*„Weil jedoch die Interkulturalistik erst in den letzten Jahren in Russland Forschungsgegenstand wurde, kann man nur von einer sehr beschränkten Liste vaterländischer Literatur zu diesem Problem sprechen“ (ebd. S. 128).*

Auch eine der Arbeiten von Professor Sternin<sup>144</sup> ist direkt dem Vergleich des russischen und deutschen kommunikativen Handelns gewidmet<sup>145</sup>. Ergebnisse seiner Untersuchungen bezüglich deutsch-russischen kommunikativen Handelns können unter anderem als Grundlage für mögliche Aufgaben zur Förderung interkultureller Kompetenz im Unterricht DaF in Russland verwendet werden. Einige theoretische Annahmen von Sternin sowie Beispiele deutsch-russischer kommunikativer Situationen

---

<sup>143</sup> Interkulturelle Kommunikation (Anmerkung der Verfasserin).

<sup>144</sup> Leiter des Lehrstuhls für allgemeine Sprachwissenschaft und Stilistik an der Woronezher Staatlichen Universität.

<sup>145</sup> Стернин И.А.; Эккерт, Х. (2002): Русское и немецкое коммуниктивное поведение. Воронеж: Истоки. [Sternin, I.A.; Ekkert, H. (2002): Russisches und Deutsches kommunikatives Handeln. Voronezh: Istoki].

wurden zu Ideenquellen für einige Aufgabenstellungen im DaF-Unterricht, der im Rahmen des empirischen Teils der vorliegenden Forschung durchgeführt wurde. Wenn man sich aber die Bibliographie und die Forschungsschwerpunkte von Sternin anschaut<sup>146</sup>, lässt sich feststellen, dass sein wissenschaftliches Interesse nicht im Bereich interkultureller Orientierung im Fremdsprachenstudium in Russland liegt, sondern in der Komparation kommunikativen Handelns verschiedener Kulturen.

Darüber hinaus werden auf der Hochschulebene Konferenzen und wissenschaftliche Seminare über die interkulturelle Kommunikation bzw. interkulturelle Kompetenz veranstaltet. Als Beispiel kann das wissenschaftliche Seminar "Die Entwicklung von interkultureller Kompetenz: Methoden und Modelle des interkulturellen Unterrichtens" genannt werden, das 2004 an der Wolgograder Staatlichen Pädagogischen Universität in Kooperation mit dem Institut für Interkulturelle Kommunikation der Münchner Ludwig-Maximilians-Universität stattfand<sup>147</sup>. Außerdem kann man im Lehrbuch für russische Hochschulen „Interkulturelle Kommunikation“ (2001) einen Artikel unter dem Titel „Interkulturelle Kommunikation im Prozess des Fremdsprachenerwerbs“<sup>148</sup> finden. Weitere Recherchen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung brachten leider keine plausiblen Ergebnisse über die Entwicklung des Forschungsfeldes „Förderung interkultureller Kompetenz an russischen Hochschulen“.<sup>149</sup>

### 3.2.1 Zwischenfazit

Die Recherche über den Forschungs- und Entwicklungsstand im Bereich interkultureller Orientierung im Fremdsprachenstudium in Russland erlaubt die Schlussfolgerung, dass

---

<sup>146</sup> [http://sternin.adeptis.ru/monograf\\_rus.html](http://sternin.adeptis.ru/monograf_rus.html) sowie [http://sternin.adeptis.ru/index\\_rus.html](http://sternin.adeptis.ru/index_rus.html) [Stand 24.10.2012].

<sup>147</sup> <http://www.communication.vspu.ru/deutsch/seminar.html> [Stand 31.10.2012].

<sup>148</sup> Makschantsewa (2001).

<sup>149</sup> Im Gegensatz dazu werden im deutschsprachigen Raum Arbeits- bzw. Praxisbücher zur Förderung interkultureller Kompetenz für verschiedene Zielgruppen herausgegeben. An dieser Stelle soll auf eine Neuerscheinung – Jahr 2012 – aufmerksam gemacht werden, deren Zweck praktische Förderung interkultureller Kompetenz ist. Dies ist das Arbeitsbuch von Hans-Jürgen Heringer „Interkulturelle Kompetenz – Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen“, in dem Erklärungen zum Thema mit praktischen Beispielen, Übungen und Aufgaben kombiniert werden. Eine weitere Neuerscheinung von Regine Hartung, Katty Nöllenburg, Özlem Deveci heißt „Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch“ (2013). Sie soll Anregungen für die interkulturelle Arbeit in der pädagogischen Praxis geben.



die Förderung interkultureller Handlungskompetenz im hochschulischen Fremdsprachenunterricht große Defizite aufweist.

Die vorliegende Arbeit soll zeigen, wie interkulturelle Inhalte in den berufsorientierten Deutschunterricht integriert werden können und ob sich dieses Verfahren zum Zweck der Förderung interkultureller Handlungskompetenz bei angehenden Fremdsprachenmittlern eignet. Das folgende Kapitel ist der praktische Versuch, interkulturelle Inhalte in den berufsqualifizierenden Deutschunterricht an einer russischen Hochschule zu integrieren und Ergebnisse dieser Integration zu analysieren.

#### **4. EXEMPLARISCHE UNTERSUCHUNG ZUR FÖRDERUNG INTERKULTURELLER HANDLUNGSKOMPETENZ IM BERUFSBEZOGENEN DEUTSCH-UNTERRICHT AN EINER RUSSISCHEN UNIVERSITÄT**

In diesem Kapitel wird die empirische Untersuchung, die im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes durchgeführt wurde, ausführlich und schrittweise dargestellt. In der Einleitung<sup>150</sup> wurde das methodische Vorgehen bereits erklärt, jedoch erscheint es an dieser Stelle zwecks der Leserfreundlichkeit sinnvoll, die einzelnen empirischen Schritte nochmals zu nennen.

Nach der Analyse staatlicher Bildungsstandards für berufsqualifizierende Fremdsprachenstudiengänge an russischen Hochschulen bezüglich der interkulturellen Inhalte wurde eine exemplarische Untersuchung zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz an einer russischen Universität vorgenommen. Zunächst werden im Folgenden die Rahmenbedingungen am Forschungsort erklärt. Des Weiteren werden die Ausarbeitung der Unterrichtseinheiten sowie ein Planungsbeispiel für eine Unterrichtseinheit geschildert. Die nächsten zwei Abschnitte (4.3 und 4.4) sind den beiden zentralen empirischen Schritten des vorliegenden Projektes gewidmet. Diese sind:

- teilnehmende Beobachtung und
- schriftliche Befragung der Lerner vor und nach dem Kurs.

In den entsprechenden Abschnitten und in den Überlegungen zu dem methodischen Vorgehen in der Einleitung werden die Wahl der genannten Methoden sowie ihre Besonderheiten begründet bzw. erklärt.

##### **4.1 Rahmenbedingungen**

Bevor in diesem Abschnitt Zielgruppen und ihre Erfahrung bezüglich der deutschen Kultur sowie Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens und räumliche Gestaltung des Forschungsortes dargestellt werden, wird im Folgenden die technisch-finanzielle Seite des Projektes kurz beleuchtet.

---

<sup>150</sup> S. Abs. 1.3

Technische Medien, die im gesamten Gebäude zur Verfügung standen, waren ein CD-Player sowie ein Beamer. Aus diesem Grund musste der Unterricht bei einer Kurzpräsentation oder bei Videoarbeit immer in diesen Raum mit Beamer verlegt werden.

Was die finanzielle Seite des gesamten Forschungsprojektes anbetrifft, sollten an dieser Stelle zwei Hauptunterstützer genannt werden, ohne deren Hilfe das vorliegende Projekt nicht zustande gekommen wäre. Zum einen ist das der Forschungsort selbst, genaugenommen, die Leitung des Lehrstuhls für Deutsch und Übersetzen / Dolmetschen an der LUNN AL<sup>151</sup>. Von der Seite des Lehrstuhls wurde der Verfasserin in der Vorbereitungsphase des Projektes, während der Durchführung der Forschung sowie bei der Nacharbeitung der Ergebnisse jegliche Hilfe und Unterstützung gewährleistet. Diese zeigte sich nicht nur darin, dass der Verfasserin für ihr Projekt die nötige Zahl der Unterrichtseinheiten in beiden Gruppen zur Verfügung gestellt wurde, sondern auch in jeglicher Hilfestellung beim Kopieren oder Ausdrucken von Unterrichtsmaterialien.

Zum anderen hat das vorliegende Forschungsprojekt eine Unterstützung durch die Friedrich-Schiller-Universität Jena erhalten, indem es durch das Programm „ProChance 2010“<sup>152</sup>, einem Programm zur Förderung der Chancengleichheit von Frau und Mann in der Wissenschaft, finanziell gefördert wurde. Konkret wurden die Fahrkosten zum Forschungsort in Russland (Lipetsk) und zurück nach Deutschland (Jena) in vollem Umfang von dem Prorektorat für Forschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena übernommen.

#### **4.1.1 Forschungsort**

Die vorliegende empirische Untersuchung wurde an der LUNN AL durchgeführt. Die Lipetsker Außenstelle ist Teil einer der traditionsreichsten linguistischen Universitäten Russlands und existiert seit 1998. Die Außenstelle bietet folgende Fachrichtungen an: „Übersetzen und Dolmetschen“ (Magister, Direktstudium, zehn Semester

---

<sup>151</sup> Linguistische Universität Nizhnij Novgorod Außenstelle Lipetsk.

<sup>152</sup> [http://www.uni-jena.de/http\\_\\_www\\_uni\\_jena\\_de\\_PR\\_Forschung\\_Programme\\_html\\_ProChance\\_A1.html?highlight=prochance\\*](http://www.uni-jena.de/http__www_uni_jena_de_PR_Forschung_Programme_html_ProChance_A1.html?highlight=prochance*)  
[Stand 25.01.2013].

Regelstudienzeit), „Theorie und Methodik des Unterrichtens von Fremdsprachen und Kulturen“ (Bachelor, Direktstudium oder Fernstudium, acht bzw. zehn Semester Regelstudienzeit) und „Theorie und Praxis interkultureller Kommunikation“ (Bachelor, Abendstudium, zehn Semester Regelstudienzeit).

Die Lipetsker Außenstelle verfügt über drei Lehrstühle:

- Lehrstuhl für Englisch und Übersetzen / Dolmetschen
- Lehrstuhl für Deutsch und Übersetzen / Dolmetschen
- Lehrstuhl für allgemeinbildende Disziplinen.<sup>153</sup>

Folgende Informationen über Studierende, ihre Deutschkenntnisse und berufliche Wege der Absolventen konnten von der Autorin der vorliegenden Arbeit unter anderem in einem Gespräch mit dem Dozenten des Lehrstuhls für Deutsch und Übersetzen / Dolmetschen Alexander Grigorov per Skype<sup>154</sup> gesammelt werden. Im Folgenden werden diese Informationen zusammengefasst dargestellt.

Da der gegebene Forschungsort eine Außenstelle der Universität ist, ist die Studentenzahl dementsprechend relativ gering. Zurzeit studieren an der LUNN AL rund 100 Studenten. Jedes Jahr werden 20 bis 30 neue Abiturienten immatrikuliert, die Zahl der Studienbewerber beträgt dabei jährlich ca. 45 bis 60 Abiturienten. Die jährliche Zahl der Absolventen liegt bei 20 bis 25. Jedes Jahr bewirbt sich die Mehrzahl der Abiturienten um einen Studienplatz in der Fachrichtung „Übersetzen und Dolmetschen“ (von 30 Abiturienten sind es in der Regel 27-28, die Dolmetscher werden wollen). Im Laufe des Studiums ändert sich aber die Situation: Nach den Leistungen der ersten Semester dürfen lediglich ca. 10 Studenten „Übersetzen und Dolmetschen“ weiterstudieren, andere müssen die anspruchsvolle Fachrichtung mit sehr hohen Anforderungen aufgeben und in die Fachrichtung „Theorie und Methodik des Unterrichtens von Fremdsprachen und Kulturen“ wechseln. Als Aufnahmevoraussetzung gelten seit einigen Jahren die Leistungen der

---

<sup>153</sup> Vgl. <http://lfnglu.ru/> [Stand 08.11.2012].

<sup>154</sup> Das Gespräch per Skype fand am 16.11.2012 statt. Unmittelbar vor der Durchführung des praktischen Teils fand darüber hinaus ein ähnliches Face-to-Face-Gespräch am Forschungsort statt. Die Angaben, die in beiden Gesprächen erhalten werden konnten, stimmen überein.

Abiturprüfungen<sup>155</sup>, und zwar in folgenden Fächern: Fremdsprache, Muttersprache (Russisch) und Russische Literatur. Als erste Fremdsprache gilt an der genannten linguistischen Hochschule Englisch, als zweite (obligatorische) Fremdsprache – Deutsch. Laut offiziellen Richtlinien der Universität sollte Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem zweiten Studienjahr eingeführt werden. Die Lipetsker Außenstelle hat sich aber für ein Experiment entschlossen, so wird die zweite Fremdsprache Deutsch gleich ab dem ersten Semester studiert. In jedem Studienjahr<sup>156</sup> gibt es zwei Gruppen mit ca. 10 bis 12 Studierenden.

Alexander Grigorov, Dozent des Lehrstuhls für Deutsch und Übersetzen / Dolmetschen, führt eine Statistik, in der er berufliche Wege der ehemaligen Studenten der Hochschule erfasst. Von der gesamten Zahl der Studenten, die die Fachrichtung „Übersetzen und Dolmetschen“ abschließen, sind ca. 50% entweder in ihrem Fachgebiet (als Dolmetscher und Übersetzer) oder in angrenzenden Gebieten (z.B. Logistik, Management in internationalen Firmen, Zollwesen usw.) tätig. Andere Studenten entscheiden sich nach dem Abschluss entweder für ein zweites Studium oder arbeiten in Gebieten, die ihrem Studienabschluss nicht entsprechen (meistens sind das diverse Tätigkeiten, die im Bereich Handel liegen). Herr Grigorov betont aber, dass den zweiten Weg (keine dem studierten Beruf entsprechende Tätigkeit) hauptsächlich Absolventen der Fachrichtung „Theorie und Methodik des Unterrichtens von Fremdsprachen und Kulturen“ gehen. Laut seinen Angaben gibt es bis jetzt keinen einzigen Absolventen der Hochschule, der als studierter Fremdsprachenlehrer in der Schule arbeiten würde. Diese Tatsache lässt sich mit den sehr niedrigen Lehrergehältern beim gleichzeitig großen Arbeitsaufwand erklären. De facto erfolgt hierdurch eine Negativauslese.

Was die Deutschkenntnisse der Absolventen anbetrifft, befinden sich diese auf dem Niveau B 2.2 und C 1.1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Studenten

---

<sup>155</sup> In Russland wurde das Abitursystem (Einheitliche Staatliche Prüfungen) erst vor einigen Jahren eingeführt, früher mussten Abiturienten nach den schulischen Abschlussprüfungen noch extra fachlich relevante Aufnahmeprüfungen an der Hochschule ablegen, an der sie studieren wollten.

<sup>156</sup> Das russische Hochschulbildungssystem gliedert das Studium traditionell nicht in Semester, sondern in Studienjahre. An den meisten Hochschulen ähnelt das Studium dem schulischen System – es gibt z.B. keine freie Wahl von Seminaren und keine Möglichkeit, selbst zu bestimmen, in welchen Semestern welche Veranstaltungen belegt werden, sondern es wird in einer bestimmten Gruppe zusammen wie in einer Schulklasse nach einem bestimmten Studien- und Stundenplan die ganze Studienzeit studiert.

des dritten Studienjahres haben in diesem Jahr<sup>157</sup> die Stufe B 1.1 nachweisen können. Diese Angaben sind den Ergebnissen der Einstufungstests entnommen, die studentische Gruppen der genannten Hochschule in Österreich ablegen – von der Hochschule wird jährlich eine Reise nach Österreich organisiert, mit der Möglichkeit, einen Deutschkurs in Wien zu absolvieren. Dies sind jedoch die Angaben über die Deutschkenntnisse der Studenten der Fachrichtung „Übersetzen und Dolmetschen“. Die Studenten der Fachrichtung „Theorie und Methodik des Unterrichtens von Fremdsprachen und Kulturen“ weisen durchschnittlich das Niveau A2 – B1 in der zweiten Fremdsprache Deutsch nach.

Über das Studienangebot hinaus bietet die Hochschule eine besondere Möglichkeit für Schüler an, sich bereits ab der 1. Klasse vertieft mit den Fremdsprachen zu beschäftigen. Dieses Angebot kommt den Bedürfnissen der Eltern und ihrer Kinder entgegen, bereits von klein auf die fremdsprachliche Kompetenz zu entwickeln, denn:

*„Nach der Eurobarometer-Umfrage ‚Einschätzung der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen durch Arbeitgeber‘ ist die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, eine der wichtigsten Kompetenzen und dies nicht nur für zukünftige AbsolventInnen mit höherer Ausbildung“ (Kuhn 2013: 218 nach Eurobarometer 304, 2010).*

Die Hochschule verfügt über eine eigene „Schule des jungen Dolmetschers“. Angesprochen sind Schüler aller Klassenstufen, die sich für Fremdsprachen und fremde Kulturen interessieren. Das Programm bietet den Teilnehmern Möglichkeiten, Fremdsprachen (Englisch und Deutsch) zu lernen bzw. vorhandene Fremdsprachenkenntnisse zu vervollkommen, die Grundlagen der Dolmetscher- / Übersetzungskunde zu erlernen, eigene muttersprachliche Kenntnisse (Russisch) zu verbessern und Trainings in interkultureller Kommunikation, Geschäftskommunikation sowie Rhetorik zu besuchen. Der Unterricht findet zweimal in der Woche á zwei Stunden statt, ein Kurs dauert sieben Monate. Viele Schüler sehen die Teilnahme am Programm der „Schule des jungen Dolmetschers“ als eine Art Vorbereitung auf das künftige Studium an einer linguistischen Universität bzw. einem Fremdsprachenstudiengang.

---

<sup>157</sup> 2012

#### **4.1.2 Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens**

Die Fremdsprachen, die an der LUNN AL berufsqualifizierend studiert werden, sind Englisch und Deutsch. Das bedeutet, um die rechtlichen Voraussetzungen für einen Studienabschluss zu erfüllen, müssen von den Studierenden am Ende ihres Studiums staatliche Prüfungen in diesen beiden Sprachen abgelegt werden. Somit gilt der Fremdsprachenunterricht als Qualifikationsanforderung der genannten Hochschule.

Staatliche Abschlussprüfungen, die an der LUNN AL einen berufsqualifizierenden Studienabschluss ermöglichen, sind folgende.

Fachrichtung „Übersetzen / Dolmetschen“:

- Übersetzung aus dem Englischen
- Dolmetschen aus dem Englischen
- Übersetzung aus dem Deutschen
- Dolmetschen aus dem Deutschen
- Diplomarbeit

Fachrichtung „Theorie und Methodik des Unterrichtens von Fremdsprachen und Kulturen“:

- Englisch
- Deutsch
- Linguistik (komplexe Prüfung, Bestandteile: theoretische Phonetik, theoretische Grammatik, Lexikologie, Stilistik usw.)
- Pädagogik und Psychologie
- Diplomarbeit

Bevor im Folgenden die am Forschungsort geltenden Lehrpläne in Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit untersucht werden, sollte eine definitorische Klärung sowie Abgrenzung der Begriffe „Curriculum“ und „Lehrplan“ erfolgen, denn beide Begriffe werden in der Literatur nicht selten als Synonyme verwendet.

Nach Westphalen sieht diese Abgrenzung wie folgt aus:

*„Lehrpläne sind generelle Planungsinstrumente von Unterricht. [...] Sie beanspruchen traditionell ein hohes Maß an Verbindlichkeit, was die Orientierung an den erklärten*

*allgemeinen Bildungszielen und die Berücksichtigung der obligatorisch oder fakultativ verordneten Unterrichtsinhalte anbetrifft“ (Westphalen 1985: 13).*

Der Curriculumbegriff unterscheidet sich von dem des Lehrplans grundlegend:

*„Das Curriculum als Planungsinstrument begegnet dem Lehrer in der Praxis nicht so sehr als Bauplan, sondern als konkretes Produkt, als Baustein also, insbesondere in Form von Planungsbeispielen, Reihen- und Stundenkonzepten, didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien. Deren Produzenten können nicht nur staatlicherseits einberufene Kommissionen, sondern z.B. auch wissenschaftliche Institute, Verlage, Lehrerteams sein“ (ebd. S. 14).*

Des Weiteren weist Westphalen auf die nicht einheitliche Verwendung des Curriculumbegriffs in der deutschen wissenschaftlichen Diskussion hin und fügt als Beispiele für einen breiten Currikulumbegriff folgende Zitate an:

*„Das Curriculum ist die Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts“ (ebd. S. 14 zitiert nach Frey 1972: 15).*

*„Curricula unterscheiden sich von Lehr- und Bildungsplänen dadurch, dass sie von klar definierten und damit überprüfbaren Lernzielen ausgehen. Sie enthalten alles, was dem Erreichen des Lernziels und seiner Kontrolle dient“ (ebd. S. 14 zitiert nach „Bildungsbericht '70 der Bundesregierung“, S. 130).*

Westphalen kommt in seinen Überlegungen zu dem vorläufigen Curriculumbegriff, den er als brauchbar bezeichnet, gibt jedoch zu, dass dieser durch neue Befunde korrigiert werden kann:

*„Das Curriculum ist die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht“ (ebd. S. 75).*

Zusammenfassend soll an dieser Stelle betont werden, dass sich die in der vorliegenden Arbeit unternommene Analyse nicht mit „mehreren Bereichen“ (vgl. Westphalen) beschäftigt, sondern lediglich die inhaltliche Seite der Lehrpläne entsprechender Studiengänge in Bezug auf das Forschungsthema untersucht. Aus diesem Grund wird für den Begriff „Lehrplan“ und nicht den des „Curriculums“ plädiert,



wobei, wie oben bereits erwähnt, beide Begriffe in der pädagogischen Literatur auch als Synonyme verwendet werden, indem unter „Curriculum“ ein „Lehrplan“ verstanden wird. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird unter einem Lehrplan Folgendes verstanden:

*„Der Lehrplan ist eine geordnete Zusammenfassung von Lerninhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung oder Ausbildung vom Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen“ (ebd. S. 13 zitiert nach Blankertz 1977: 18).*

Für die vorliegende Dissertation wurde der aktuelle Lehrplan, der am Forschungsort gilt, in Bezug auf Lehrveranstaltungen untersucht, deren Inhalte zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen könnten. Solche Veranstaltungen wurden zuerst alle aufgrund der Seminar- bzw. Vorlesungstitel zusammengetragen. Danach wurden mithilfe eines Gesprächs mit den Lehrkräften vor Ort Informationen gesammelt, die den realen Stand widerspiegeln, welche Inhalte diese Lehrveranstaltungen füllen und ob dabei die interkulturelle Kompetenz der Studierenden allgemein und in Bezug auf die berufsbezogene deutsche Sprache gefördert wird. Für diesen Zweck wurden von der Verfasserin folgende, ihren Titeln nach vielversprechende Lehrveranstaltungen dem Lehrplan entnommen: „Kultur der Zielsprachenländer“, „Landeskunde deutschsprachiger Länder“, „Literatur Deutschlands“, „Einführung in die Theorie der interkulturellen Kommunikation“, „Praktikum der Kultur der verbalen Kommunikation“, „Fachsprachen“, „Kommunikationsprobleme in der modernen Kultur“, „Theorie und Praxis interkultureller Kommunikation“ und „Interkulturelle Germanistik“.

Im Folgenden werden Ergebnisse des Gesprächs mit den Lehrkräften vor Ort zusammengefasst. Anschließend wird die inhaltliche Seite der oben aufgezählten Lehrveranstaltungen dargestellt.

„Kultur der Zielsprachenländer“ wird in russischer Sprache unterrichtet, wichtige landeskundliche Realien werden jedoch in englischer bzw. deutscher Sprache vermittelt. Die Lehrveranstaltung hat die Vermittlung landeskundlichen Wissens zum Ziel.

Das Fach „Landeskunde deutschsprachiger Länder“ beträgt lediglich 16 Semesterwochenstunden und wird in der russischen Sprache unterrichtet.

Landeskundliche Realien werden dabei auf Deutsch vermittelt. Inhaltlich werden 8 Semesterwochenstunden einem Streifzug durch die deutsche Geschichte gewidmet – von den Germanen bis zum Ersten Weltkrieg, in den restlichen 8 Semesterwochenstunden werden politische, wirtschaftliche sowie soziale Systeme deutschsprachiger Länder behandelt.

Der Kurs „Literatur Deutschlands“ wird im Rahmen der Lehrveranstaltung „Praxis der deutschen Sprache“ im 5. Studienjahr (2 Monate à 4 Semesterwochenstunden) angeboten. Hier wird deutschsprachige Literatur von Minnesängern bis „moderne Literatur“ behandelt. Zum Teil werden die Werke in deutscher Sprache gelesen, zum Teil in der russischen.

„Einführung in die Theorie der interkulturellen Kommunikation“ ist eine Vorlesung, die von einer Dozentin des Lehrstuhls für Englisch in russischer Sprache gehalten wird. Interkulturelle Inhalte bezüglich der deutsch-russischen berufsorientierten Kommunikation sind in dieser Lehrveranstaltung nicht vorgesehen.

Der Fokus der Lehrveranstaltung „Praktikum der Kultur der verbalen Kommunikation“ liegt auf der Erweiterung des Wortschatzes sowie auf der Förderung kommunikativer Kompetenz der Studierenden in der Fremdsprache. Der Kurs unterscheidet sich von dem praktischen Kurs der deutschen bzw. der englischen Sprache nur dadurch, dass in Letzterem Grammatik eine bedeutende Rolle spielt.

Die Lehrveranstaltung „Fachsprachen“ bietet zwei Ausrichtungen zur Auswahl – Wirtschaftsdeutsch und Fachsprache Medizin (in letzter Zeit abgeschafft), wobei in erster Linie mit fachspezifischem Wortschatz gearbeitet wird. Interkulturelle Inhalte werden dabei nach der Meinung des Experten nicht mit einbezogen. Der Kurs „Kommunikationsprobleme in der modernen Kultur“ wird nur für künftige Pädagogen angeboten, also für Studenten der Fachrichtung „Theorie und Methodik des Unterrichtens von Fremdsprachen und Kulturen“ und beschäftigt sich inhaltlich mit allgemeiner Konfliktologie mit dem Fokus auf Konflikte in pädagogischen Situationen. Der Kurs wird in russischer Sprache gehalten. Unter der „Kultur“ im Titel des Kurses wird die „Gesellschaft“ verstanden.

„Theorie und Praxis interkultureller Kommunikation“ ist ein Kurs, der auf der Lehrveranstaltung „Einführung in die Theorie der interkulturellen Kommunikation“

aufbaut und keine besonderen inhaltlichen Unterschiede in Bezug auf die Behandlung deutsch-russischer interkultureller Kommunikation aufweist. Die Behandlung solcher Inhalte im Rahmen dieses Kurses sei dem Experten nicht bekannt.

Das seinem Titel nach vielversprechende Fach „Interkulturelle Germanistik“ gehört in den Bereich der Wahlkurse des Lehrplans der Staatlichen Linguistischen N.A. Dobroljubov Universität Nizhnij Novgorod, wird aber am Forschungsort, in der Lipetsker Außenstelle der genannten Universität, nicht angeboten.

Aufgrund der Analyse der Lehrpläne am Forschungsort kann man feststellen: Trotz der Annahme, dass laut der modernen Fremdsprachendidaktik angehende Dolmetscher und Fremdsprachenlehrer interkulturell orientiert unterrichtet werden sollten, ist das am Forschungsort leider nicht der Fall. Einige Veranstaltungen, deren Titel auf den ersten Blick in Bezug auf die Interkulturalität vielversprechend erscheinen, vermitteln entweder rein wissensorientierte landeskundliche Kenntnisse (z.B. „Kultur der Zielsprachenländer“) oder haben in der Tat gar nichts mit interkultureller Orientierung zu tun, sondern setzen nur auf die Förderung der Fremdsprachenkenntnisse (z.B. „Praktikum der Kultur der verbalen Kommunikation“).

Zusammenfassend kann man sagen, dass integrierte interkulturelle auf die alltägliche berufsorientierte Kommunikation mit deutschen Partnern ausgerichtete Inhalte nicht Teil der Lehrpläne an der gegebenen Universität sind. Berufliche Qualifikation eines Dolmetschers setzt nicht nur perfekte Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch interkulturelle Handlungskompetenz für die erfolgreiche berufliche Tätigkeit voraus. Dabei könnte und sollte nach den Annahmen der modernen Fremdsprachendidaktik genau der Fremdsprachenunterricht – also am gegebenen Forschungsort wäre dies das Fach „Praxis der deutschen Sprache“ – der beste Ort für die implizite Förderung der interkulturellen Kompetenz sein.

Im Anschluss an die inhaltliche Analyse wurde das empirische Experiment über die Förderung der interkulturellen Kompetenz unmittelbar im Deutschunterricht durchgeführt. In den folgenden Abschnitten werden das Experiment und seine Ergebnisse ausführlich dargestellt.

### 4.1.3 Zielgruppen

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Forschung wurde an der LUNN AL in zwei studentischen Gruppen gearbeitet. Eine der Gruppen wird hier als Interventionsgruppe bezeichnet, denn in dieser Gruppe wurde der berufsbezogene Deutschunterricht interkulturell orientiert unterrichtet. Die zweite Gruppe wird als Kontrollgruppe bezeichnet. In dieser Gruppe wurde „traditionell“, „wie gewohnt“ Deutsch unterrichtet, das heißt ohne implizierten Einsatz interkultureller Inhalte. Am Anfang sowie am Ende des Kurses haben Teilnehmer beider Gruppen einen Fragebogen<sup>158</sup> ausgefüllt.

Sowohl in der Interventions-<sup>159</sup> als auch in der Kontrollgruppe<sup>160</sup> betrug die Teilnehmerzahl jeweils 12 Studierende. In Gruppe 1 waren es 9 Frauen und 3 Männer. In Gruppe 2 gab es keine männlichen Teilnehmer, alle 12 Studierenden waren Frauen. Das Alter der Studierenden in Gruppe 1 lag zum Zeitpunkt der Forschung zwischen 20 und 21 Jahren. Die Teilnehmerinnen der Gruppe 2 waren zwischen 19 und 22 Jahren alt. Studierende beider Gruppen sind angehende Dolmetscher / Übersetzer im 7. Studiensemester, und sie studieren Deutsch berufsqualifizierend als 2. Fremdsprache. Die 1. Fremdsprache in beiden Gruppen ist Englisch. Das Sprachniveau in Deutsch der Studierenden konnte die Verfasserin der vorliegenden Dissertation auf Grundlage der Hospitationen vor dem Kurs sowie nach den Gesprächen mit den Dozenten, die in den beiden Gruppen regulär unterrichten, als B1+ einstufen. Darüber hinaus verfügten einige Studierende bereits zum Zeitpunkt des Experiments über ein B1-Zertifikat, das sie in einem Sommersprachkurs in Österreich erworben hatten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Gruppen nach ihrem Sprachniveau, dem Alter, nach der fachlichen Ausrichtung sowie der Zahl der bereits studierten Semester homogen waren, was für das Experiment als besonders günstig erschien.

---

<sup>158</sup> S. Abs. 4.4.1

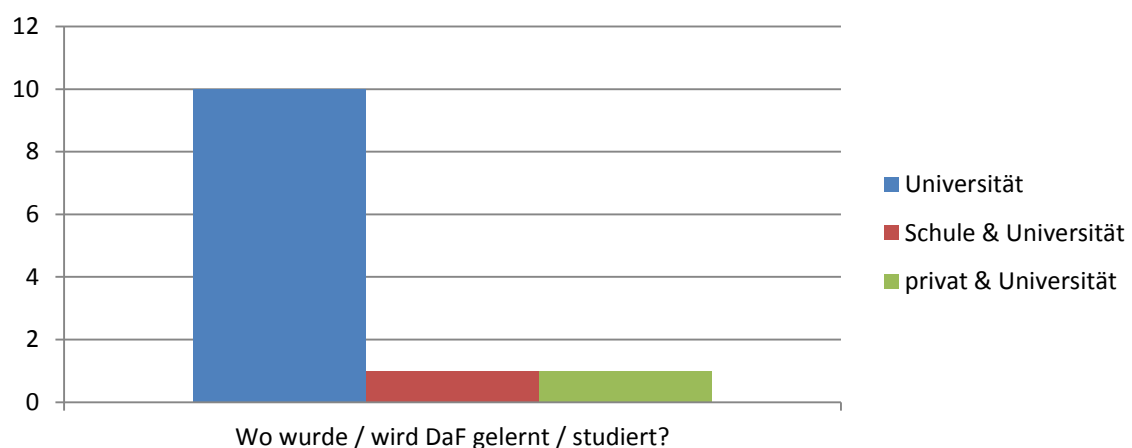
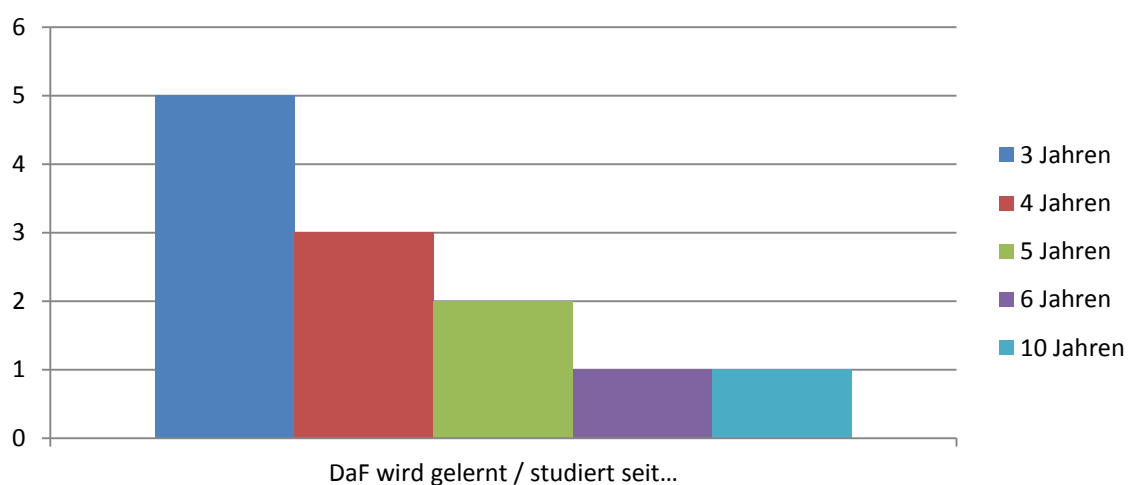
<sup>159</sup> Weiter auch als Gruppe 1 bezeichnet

<sup>160</sup> Weiter auch als Gruppe 2 bezeichnet

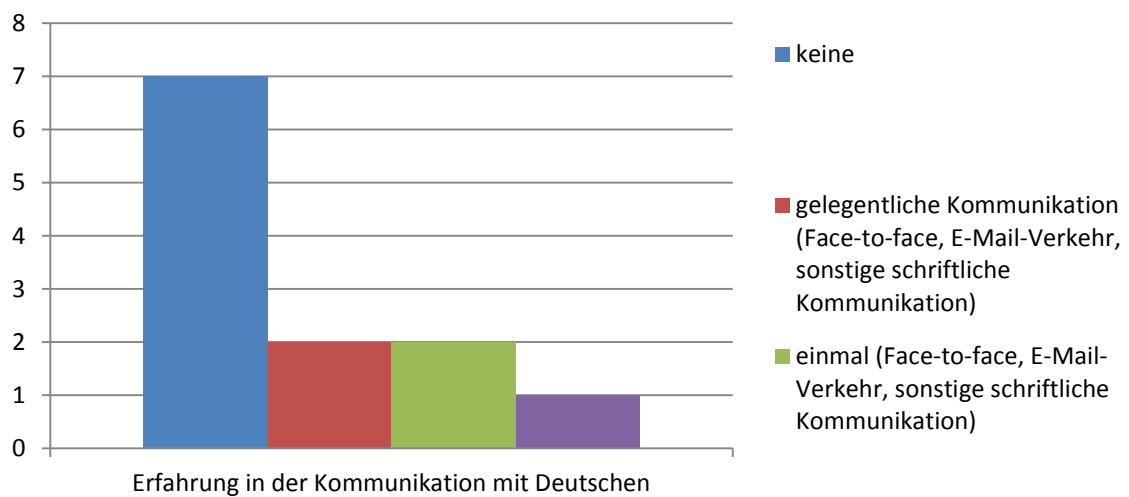
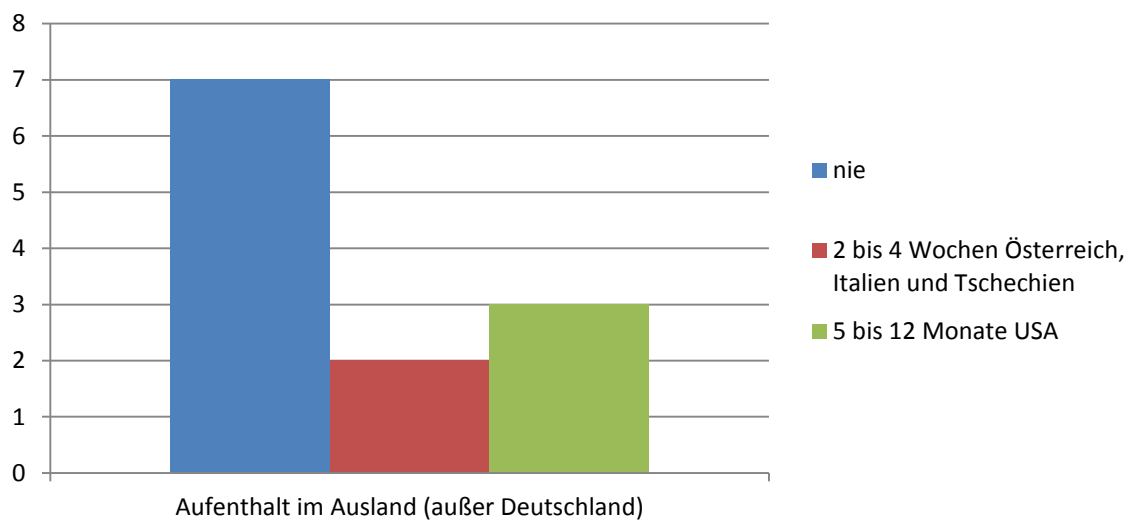
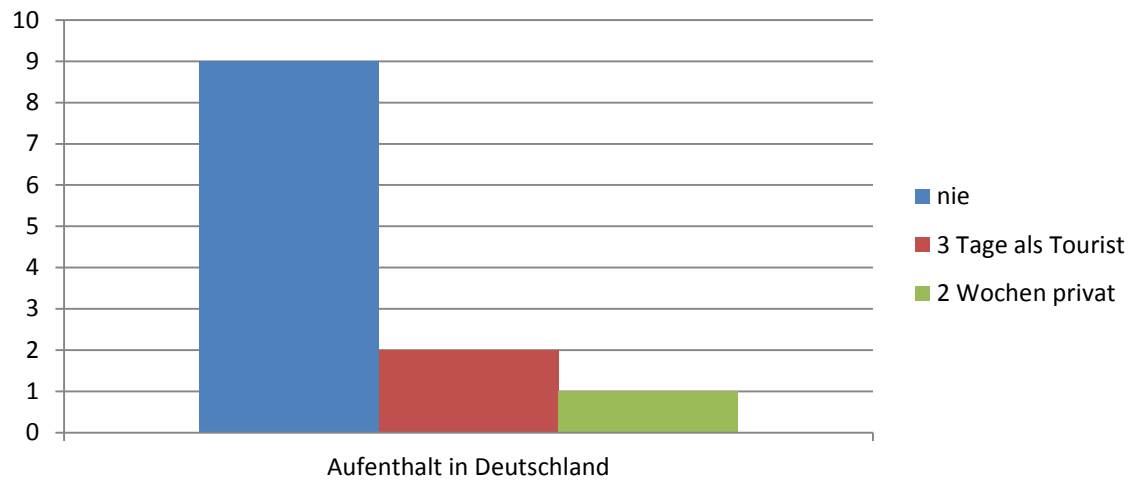
#### 4.1.3.1 Interventionsgruppe: Erfahrungen mit der Zielkultur bzw. der Zielsprache

Studierende beider Gruppen wurden vor dem Kurs mithilfe eines Fragebogens in Bezug auf ihre Erfahrungen mit der deutschen Kultur und der deutschen Sprache befragt. Das Ziel dieser Befragung war, mögliche Einflüsse bzw. „Störfaktoren“ festzustellen, die die Reflexion der im Unterricht behandelten Inhalte (Interventionsgruppe) bzw. die vergleichenden Ergebnisse der gesamten Untersuchung (Kontrollgruppe) beeinflussen könnten.

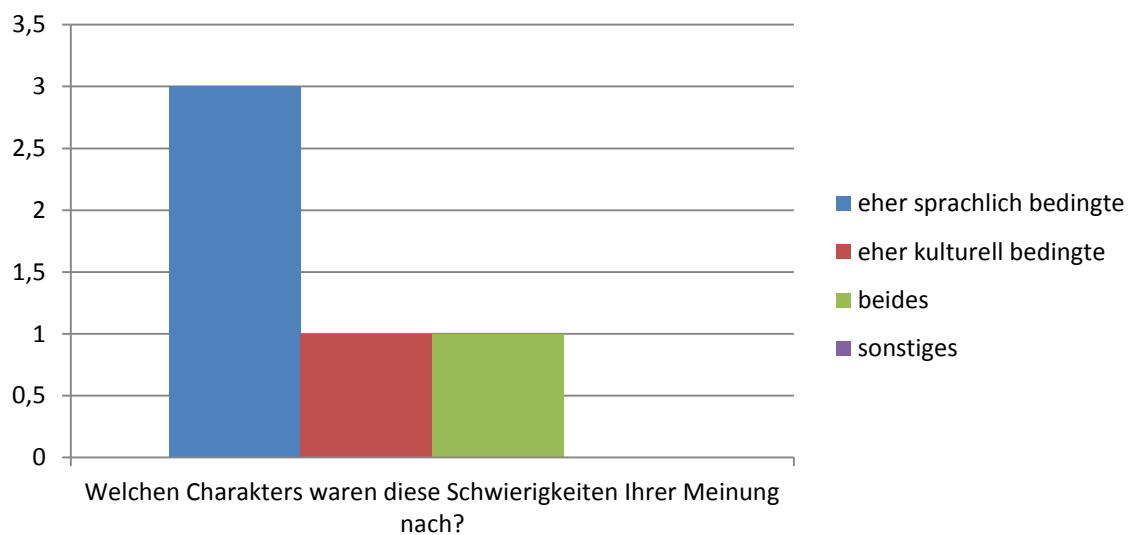
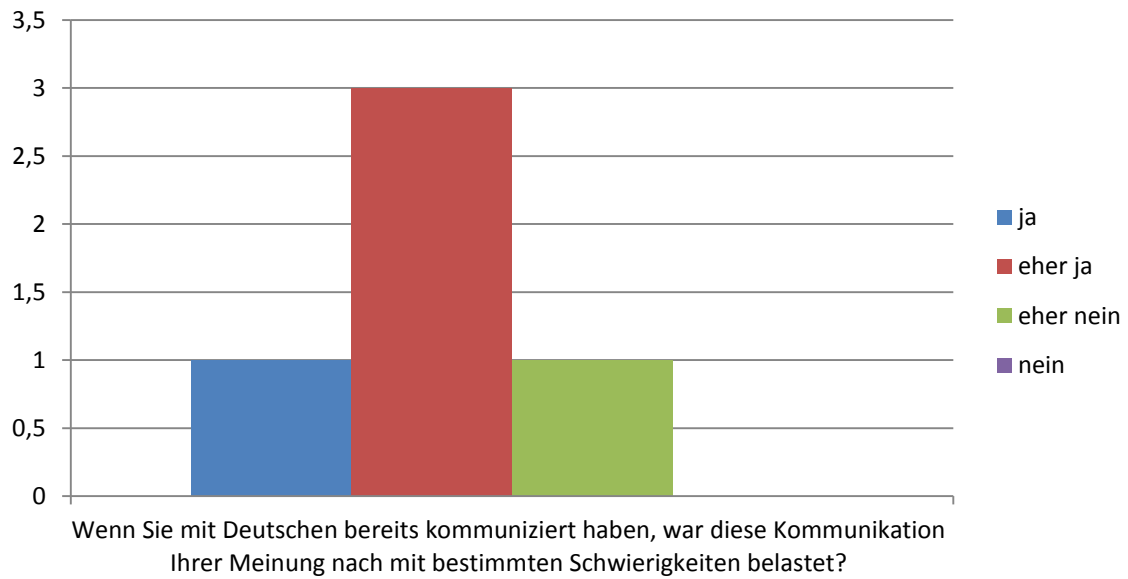
Teilnehmer der Gruppe 1 haben auf gestellte Fragen wie folgt geantwortet:



## Exemplarische Untersuchung am Beispiel einer Universität



## Exemplarische Untersuchung am Beispiel einer Universität



Aus den oben dargestellten Graphiken kann man zusammenfassend folgende Schlüsse ziehen:

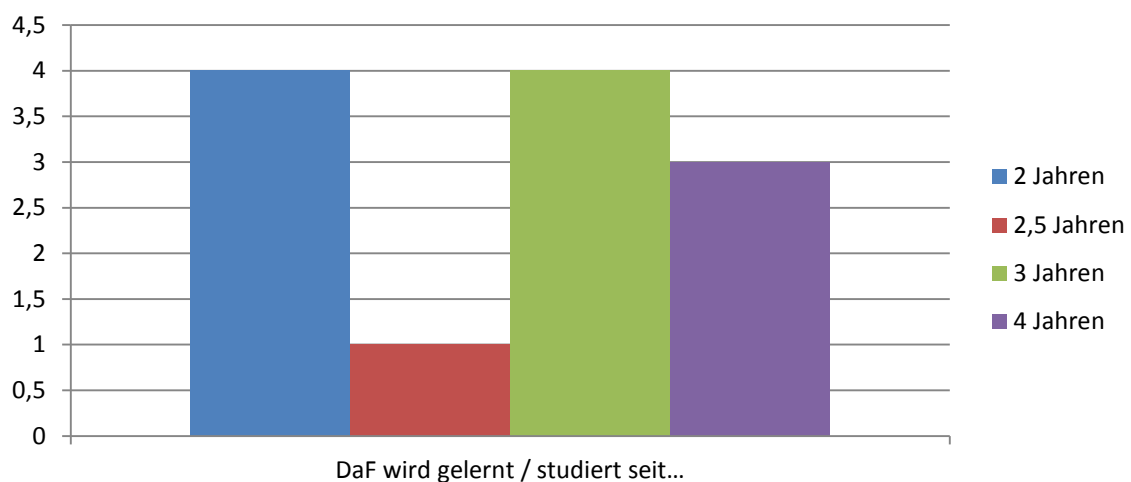
- 8 von 12 Befragten lernen DaF seit 3 bis 4 Jahren;
- 10 von 12 Befragten haben begonnen, DaF erst an der Universität zu studieren;
- 9 von 12 Befragten waren noch nie in Deutschland, andere waren dort lediglich einige Tage als Tourist oder privat bei Freunden;
- 7 von 12 Befragten waren noch nie im Ausland;

- auch 7 von 12 Befragten hatten noch keine Erfahrung in Kommunikation mit Deutschen.

Auf die letzten zwei Fragen hat weniger als die Hälfte der Gruppe geantwortet, denn die Fragestellung betraf nur die Personen, die bereits Erfahrung in der Kommunikation mit Deutschen haben. 3 von 5 Teilnehmern sind dabei der Meinung, dass Kommunikation mit deutschen Partnern evtl. („eher ja“) mit bestimmten Schwierigkeiten belastet ist. Dabei glauben 3 von 5 Teilnehmern, dass diese Schwierigkeiten eher sprachlich bedingt sind. Eine Person hat „eher kulturell bedingt“ angegeben, und eine weitere Person meint, dass dabei beides eine Rolle spielt – sowohl sprachliche als auch kulturelle Hürden.

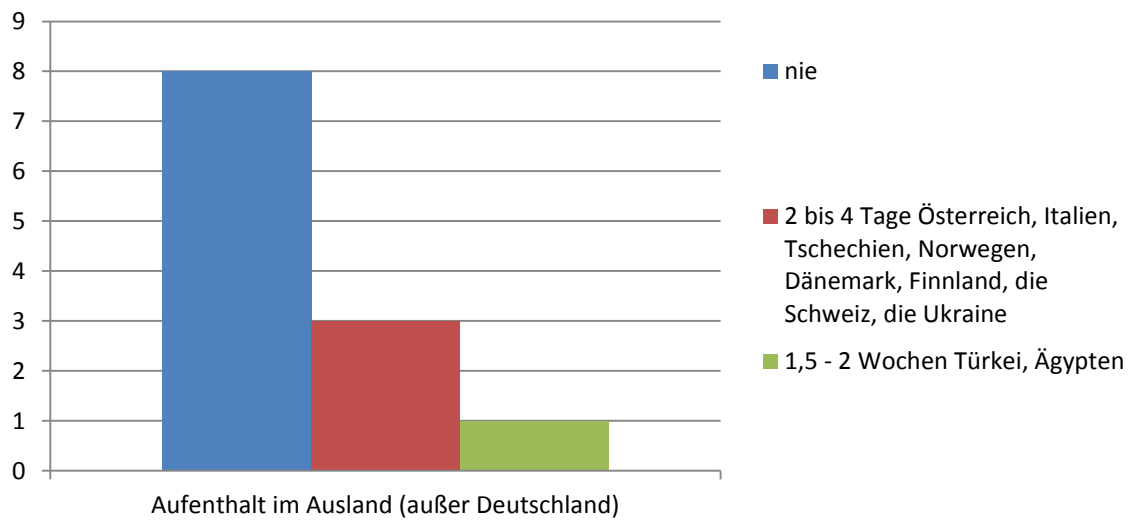
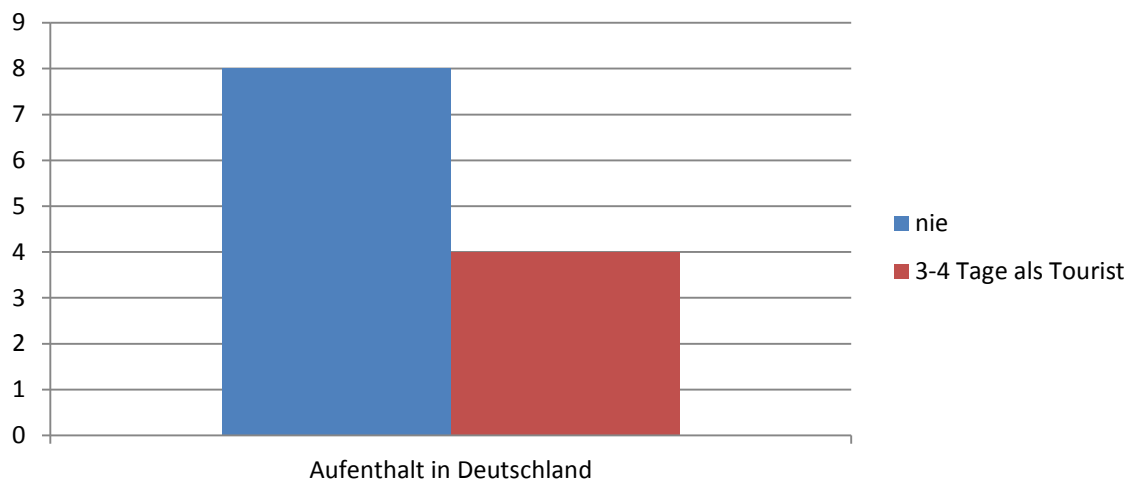
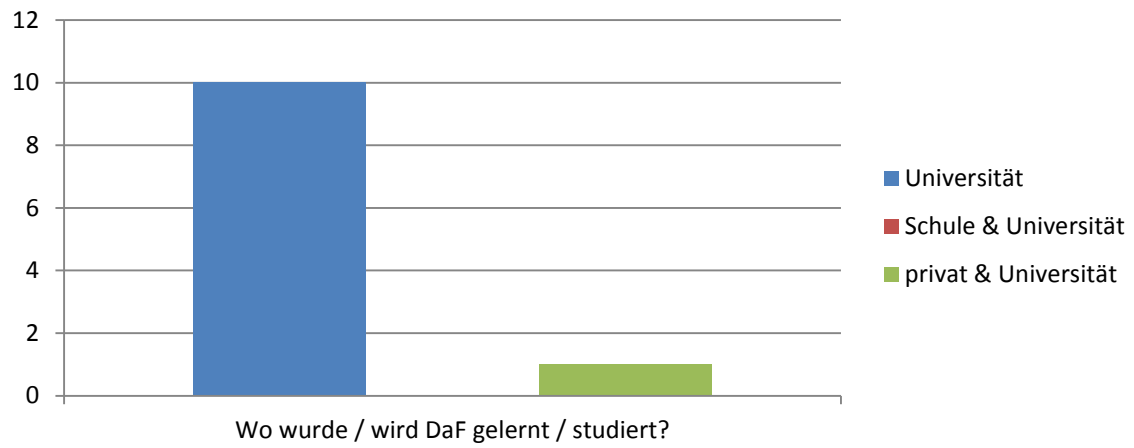
#### 4.1.3.2 Kontrollgruppe: Erfahrungen mit der Zielkultur bzw. der Zielsprache

Teilnehmer der Gruppe 2 haben auf gestellte Fragen wie folgt geantwortet:

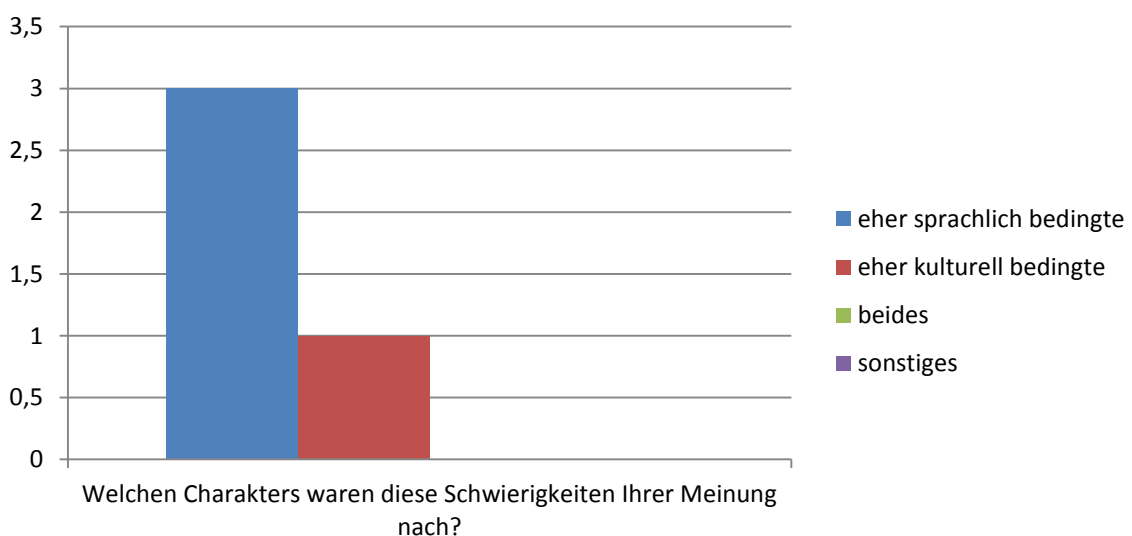
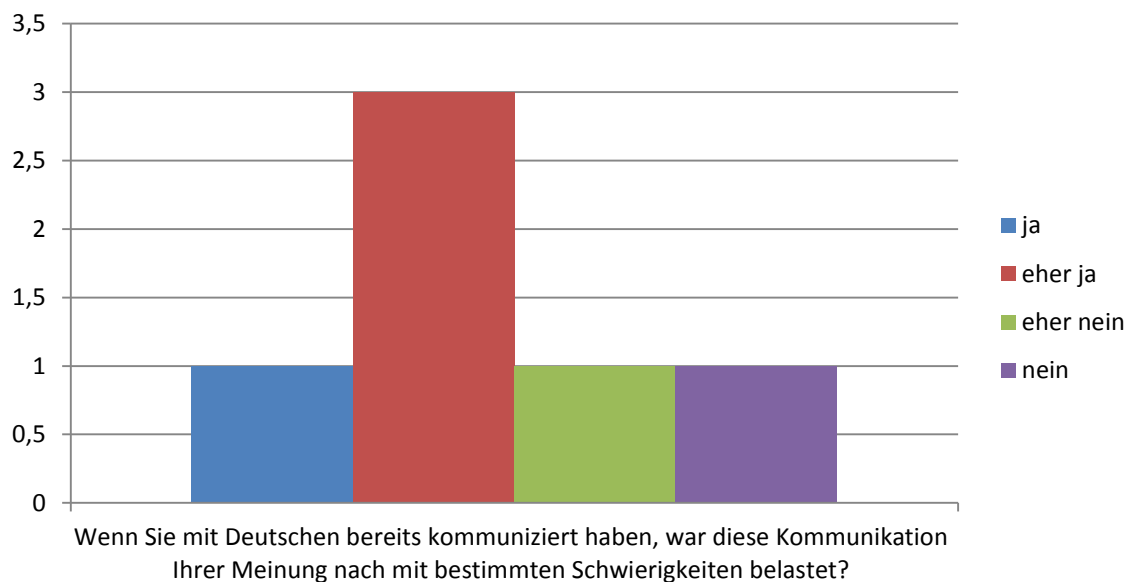
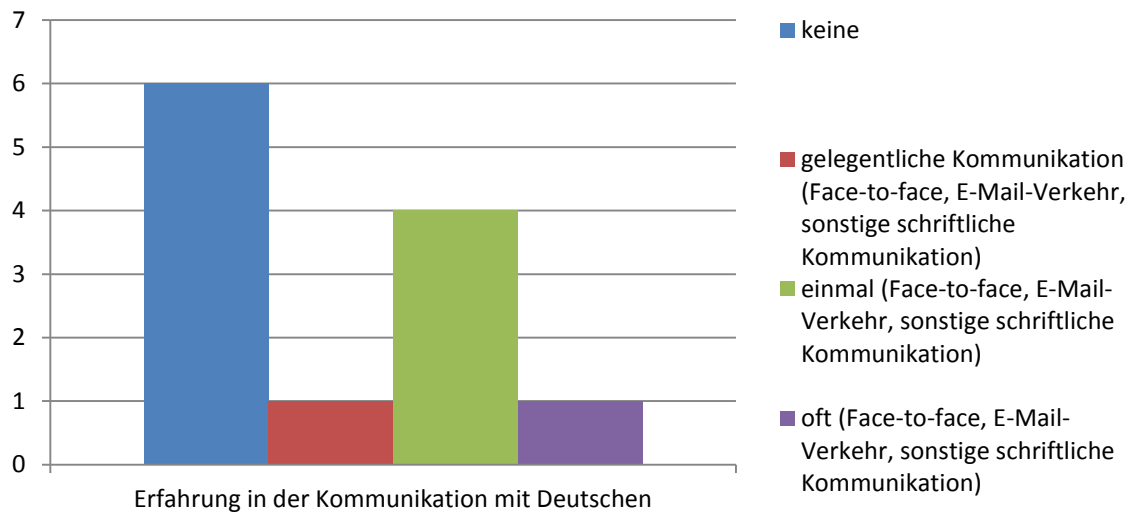




## Exemplarische Untersuchung am Beispiel einer Universität



## Exemplarische Untersuchung am Beispiel einer Universität



Zusammenfassend kann man also Folgendes feststellen:

- 7 von 12 Befragten lernen DaF seit 3 bis 4 Jahren;
- 10 von 12 Befragten haben begonnen, DaF erst an der Universität zu studieren;
- 8 von 12 Befragten waren noch nie in Deutschland, andere waren dort lediglich einige Tage als Tourist oder privat bei Freunden;
- 8 von 12 Befragten waren noch nie im Ausland;
- 6 von 12 Befragten hatten noch keine Erfahrung in Kommunikation mit Deutschen.

Auf die letzten zwei Fragen hat nur die Hälfte der Teilnehmer geantwortet, denn die Fragestellung betraf nur die Personen, die bereits Erfahrung in der Kommunikation mit Deutschen haben. 3 von 6 Teilnehmern sind dabei der Meinung, dass Kommunikation mit deutschen Partnern evtl. („eher ja“) mit bestimmten Schwierigkeiten belastet ist. Dabei glauben 3 von 4 Teilnehmern (lediglich 4 Teilnehmer haben die Frage beantwortet), dass diese Schwierigkeiten eher sprachlich bedingt sind. Eine Person hat die Angabe „eher kulturell bedingt“ gemacht.

Die oben dargestellten Daten der am Projekt beteiligten Studierenden bestätigen die relative Homogenität und große Ähnlichkeiten in beiden Gruppen bezüglich der bereits gemachten Erfahrungen mit Deutschland und deutschen Partnern.

#### **4.1.4 Räumliche Gestaltung**

Die gesamte empirische Untersuchung – Gespräche mit Kollegen außerhalb des Unterrichts sowie der berufsorientierte DaF-Unterricht in beiden Gruppen selbst – fand an der LUNN AL statt.

Der Unterricht verlief in einem relativ kleinen Seminarraum mit ca. 15 Sitzplätzen. Während der Hospitationen fand der Unterricht im selben Raum statt. Die Tische stehen in diesem Raum in der U-Form. Einige Unterrichtseinheiten mit Videoarbeiten wurden in einen anderen Raum verlegt, da nur ein Raum über Beamer und Leinwand verfügt. Hier mussten die Studierenden frontal sitzen, da eine andere Sitzordnung nicht möglich war.

Die Gespräche mit den Lehrkräften fanden am Lehrstuhl statt, der gleichzeitig als Lektorenzimmer für alle deutschlehrenden Kollegen dient.

## **4.2 Der Unterricht**

### **4.2.1 Ausarbeitung der Unterrichtseinheiten**

Das Forschungsvorhaben der vorliegenden Dissertation basiert auf dem Konzept des integrativen Deutschunterrichts<sup>161</sup>. Dabei setzt das angestrebte qualitative Experiment<sup>162</sup> das in den berufsorientierten DaF-Unterricht integrierte interkulturelle Lernen als unabhängige Variable voraus<sup>163</sup>.

Wie oben bereits erwähnt, hat sich die Forscherin während der Unterrichtsphase thematisch auf den Schwerpunkt konzentriert, der zu dem Zeitpunkt der Durchführung des Projektes in beiden Gruppen behandelt wurde. Das war das Thema „Im Beruf“. Dieses Thema wird an der LUNN AL zu Beginn des 4. Studienjahres behandelt. Der Forscherin war dies im Vorfeld bekannt, und sie konnte ihre Unterrichtseinheiten entsprechend vorbereiten.

Im üblichen Unterrichtsablauf wird an der genannten Hochschule im Studienfach „Sprachpraxis Deutsch“, im dessen Rahmen auch geforscht wurde, mit keinem kurstragenden Lehrwerk gearbeitet, sondern die Lehrenden entwickeln ihre eigenen Mappen nach verschiedenen Konversationsthemen, wobei auch viel mit authentischen Materialien gearbeitet wird. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hat ebenfalls im Rahmen ihrer Forschung mit keinem kurstragenden Lehrwerk gearbeitet, sondern diverse Quellen verwendet, darunter zum Beispiel Materialien aus den dem Sprachniveau der Gruppen entsprechenden Lehrwerken, sowie authentische Text-, Audio- und Videomaterialien eingesetzt.

Als erster Schritt bei der Ausarbeitung des Unterrichtskonzeptes für den integrativen Deutschunterricht in der Interventionsgruppe wurden thematisch relevante für den Berufsalltag typische kommunikative Situationen ausgewählt, die dann unter dem Blickwinkel interkultureller Besonderheiten der deutsch-russischen berufsorientierten

---

<sup>161</sup> Vgl. Kuhn 2007: 226 ff.; vgl. Witte in: Hu (Hrsg.) 2009: 53 ff.; vgl. Roche 2001: 173ff.

<sup>162</sup> S. Abs. 1.3.4

<sup>163</sup> Vgl. Albert / Koster 2002: 47f.; vgl. Gerhard Kleining. In: Flick / Kardorff / Keupp / Rosenstiel / Wolff (Hrsg.) 1995: 263-266.

Kommunikation sowie möglichen daraus abzuleitenden Missverständnissen analysiert wurden. Dabei stützte sich die Forscherin auf bereits vorhandene empirische Studien zu interkulturellen Missverständnissen in der deutsch-russischen Kommunikation im Beruf<sup>164</sup>.

Im Folgenden werden diese berufsorientierten kommunikativen Situationen in Form einer Tabelle mit entsprechenden konkreten interkulturellen Inhalten zu Besonderheiten der deutsch-russischen Kommunikation im Beruf, die in den Unterricht zu integrieren sind, dargestellt:

<b>berufsorientierter Schwerpunkt (fortlaufendes Kursthema „Im Beruf. Beruf des Dolmetschers/Übersetzers“)</b>	<b>interkulturelle Inhalte (Besonderheiten in der deutsch-russischen Kommunikation)</b>
<p>1. <u>Kommunikation im Betrieb</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprache am Arbeitsplatz</li> <li>• Der Körper spricht mit</li> <li>• Kollege – Chef – Kunde</li> <li>• Duzen oder Siezen?</li> <li>• Miteinander sprechen im Team</li> <li>• Kommunikation am Telefon</li> <li>• Gespräch mit dem Chef</li> <li>• Sagen, was man denkt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrüßungsrituale im Berufsleben (Anrede, Namen und Vornamen etc.) im Vergleich</li> <li>• nonverbale Kommunikationskomponente: Händeschütteln, Blickkontakt, Höflichkeitslächeln und Freundlichkeit, allgemeiner Vergleich nonverbalen berufsorientierten Verhaltens in Deutschland und Russland</li> <li>• Proxemik im Berufsleben: Abstand-Verhalten und Umgang mit dem Raum im Vergleich, Abschiedsrituale im Vergleich</li> <li>• deutsche Direktheit vs. russische Indirektheit</li> <li>• deutscher Individualismus vs. russischer Kollektivismus</li> <li>• deutsche Sachbezogenheit vs. russische Beziehungsbezogenheit</li> <li>• geschäftliche Telefonate in Russland und Deutschland</li> </ul>
<p>2. <u>Arbeitsverhältnisse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wertvolle Zeit</li> <li>• Gesetzlich – ungesetzlich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deutsche Pünktlichkeit vs. russisches freigebiges Umgehen mit der Zeit</li> <li>• deutsche Ordnungsliebe vs. russische Lockerheit (das „Awos“-Phänomen“)</li> </ul>

<sup>164</sup> S. Abs. 2.3

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Vorstellungsgespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s. Kommunikation im Betrieb</li> </ul>
<p>3. <u>Kollegen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teamarbeit, Probleme im Team</li> <li>• Teamsitzung</li> <li>• Smalltalk</li> <li>• Private Einladungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adäquater Umgang mit Kritik vs. Angst vorm Gesichtsverlust</li> <li>• Paraverbales und Extraverbales: Einladungen (geschäftlich und privat), Tischgepflogenheiten im Vergleich, Kleidung und Erscheinungsbild im Vergleich</li> </ul>
<p>4. <u>Schreiben am Arbeitsplatz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschäftsbrief / Geschäftsmail</li> <li>• Einladung</li> <li>• Glückwunschkarten / Dank / Entschuldigung</li> <li>• Zusage / Absage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E-Mail-Verkehr im Vergleich</li> <li>• Geschäftsbriefe, Glückwunschkarten etc. im Vergleich</li> </ul>

Die Übersicht von berufsbezogenen und entsprechenden interkulturellen Inhalten diente der Forscherin in der Planungsphase zu einer besseren Orientierung und Strukturierung des ganzen Unterrichtsablaufs.

In der Kontrollgruppe wurde von der Forscherin dasselbe Thema behandelt, jedoch ohne jeglichen interkulturellen Bezug auf die deutsch-russische Kommunikation im beruflichen Kontext.

Während der Arbeit in den beiden Gruppen wurden als Grundlage für die Ausarbeitung von Arbeitsblättern und Aufgaben unter anderem Materialien aus folgenden Lehrwerken verwendet, wobei, wie oben bereits erwähnt, interkulturell „belastete“ Inhalte ausschließlich in der Interventionsgruppe behandelt wurden:

- „Orientierung im Beruf“ (B1). Kaufmann / Rohrmann / Szablewski-Cavus. Langenscheidt 2008;
- „Orientierungskurs Deutschland“ (B1). Kaufmann / Rohrmann / Szablewski-Cavus. Langenscheidt 2007;
- „studio d“ (B1). Funk / Kuhn / Demme / Winzer. Cornelsen 2007;

- „Zur Orientierung“ (A2-B1). Gaidosch / Müller. Hueber 2009;
- „Schreiben im Alltag und Beruf“ (A2-B1). Seiffert. Langenscheidt 2009;
- „Kommunizieren im Beruf“ (B1-B2). Rohrer / Schmidt. Langenscheidt 2008;
- „30 Stunden Deutschland“ (B1). Kilimann / Plisch de Vega. Klett 2005;
- „Typisch Deutsch?“ Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. Behl-Thomsen / Lundquist-Mog / Mog. Langenscheidt 1993;
- „Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation“. Lüger. Langenscheidt 1993;
- „Zwischen den Kulturen“. Hansen / Zuber. Langenscheidt 1996;
- „Sprachbrücke“ (Mittelstufe). Mebus. Klett 1992;
- „Sichtwechsel“ (f. Fortgeschrittene). Hog / Müller / Wesling. Klett 1984;
- „Das Deutschlandposter. 40 Unterrichtsideen von Rainer E. Wicke“ Goethe-Institut e.V. 2009;
- Stereotype und Autostereotype über Russen  
<http://www.russlandjournal.de/typisch/russen/> [Stand 30.06.2010];
- Podcast der DW „Die Wahrheit über Deutschland. Pünktlichkeit“  
[http://www.youtube.com/watch?v=\\_N5MdkYsJlc](http://www.youtube.com/watch?v=_N5MdkYsJlc) [Stand 30.06.2010];
- Podcast der DW „Die Wahrheit über Deutschland. Perfektion“  
<http://www.youtube.com/watch?v=cnuq4InjtBM> [Stand 30.06.2010].

Alle durchgeführten Unterrichtseinheiten detailliert zu beschreiben, würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Aus diesem Grund hat sich die Forscherin für eine ausführliche Darstellung nur *einer* Unterrichtseinheitsplanung aus der Interventionsgruppe entschieden, um eine Vorstellung über die integrierte Behandlung interkultureller berufsbezogener Inhalte zu schaffen. Anschließend werden darüber hinaus Unterschiede zu der gleichen Unterrichtsstunde in der Kontrollgruppe gezeigt. Im Abschnitt 4.3 wird dann der Beobachtungsprozess des gesamten Unterrichtsablaufs in beiden Gruppen beschrieben sowie dessen Ergebnisse dargestellt.

#### 4.2.2 Planungsbeispiel einer Unterrichtseinheit

Berufsorientierter Schwerpunkt: *Arbeitsverhältnisse: Wertvolle Zeit.*

Interkultureller Schwerpunkt: *Deutsche Pünktlichkeit vs. russisches freigebiges Umgehen mit der Zeit.*

Vorentlastung:

- studio d (B1), S. 12 – Arbeit am Assoziogramm „Zeitgefühl – gefühlte Zeit“.

Mithilfe dieser Vorentlastungsaufgabe können kontextuelle und sprachliche Informationen zusammengebracht werden, um den Lernern einen leichteren Zugang zum Thema zu ermöglichen. Durch spontane Eindrücke werden die Lerner zum Thema aktiviert. Die Aufgabe bietet freien Raum zum Nachdenken über die Themeninhalte aus ganz unterschiedlichen Perspektiven (Grammatik implizit: Komposita auflösen).

Des Weiteren setzen sich die Lerner mit folgendem Witz auseinander, der mit einem populären Stereotyp über Deutsche belastet ist:

*„Auf einer Bank in Moskau wartet ein Mann auf seinen Bekannten. Der kommt schließlich angeeilt und entschuldigt sich für seine Verspätung. Sagt der Wartende: Schon gut, schon gut – wir sind doch keine Deutschen!“<sup>165</sup>*

Der Witz wird im Plenum kommentiert und besprochen. Es wird über Zeit und Zeitgefühl der Deutschen und Russen diskutiert. Der Stereotyp wird dadurch bewusst gemacht. Begriffe „Stereotyp“ und „Kulturstandard“ werden von der Kursleiterin thematisiert.

Als Nächstes haben die Lerner die Möglichkeit, sich mit dem Zeitgefühl intensiver auseinanderzusetzen und zu schauen, wie verschiedene Menschen Zeit empfinden:

- studio d (B1), S. 13 – Ü. 2 und 3;
- Orientierungskurs Deutschland, S. 15 „Was ist Zeit?“.

Der Hörtext aus studio d bietet sich dabei als Impuls für den vertieften sprachlichen und kulturellen Einstieg in das Thema ein. Aussagen der Deutschen werden mit eigenen

---

<sup>165</sup> Löwe 2007: 152



Erfahrungen und Erklärungen verglichen (Grammatik implizit: Temporalsätze mit *wenn* und *als* – Wiederholung).

#### Die Vertiefungsphase:

- Orientierungskurs Deutschland, S. 10-11 „Wo ist meine Zeit geblieben?“, „Die Deutschen und ihre Zeit“.

In dieser Unterrichtsphase werden spezifische Merkmale der Vorentlastungsaufgaben (s. Vorentlastung) eingehend behandelt. Dabei kann es sich um einfache Strukturübungen, um eine vertiefte Behandlung kultureller Eigenschaften, Schreib- und Lesestrategien etc. handeln. Bei der Übung „Wo ist meine Zeit geblieben?“ beschäftigen sich die Lerner mit ihrer eigenen Zeitplanung. Sie erzählen, was sie wann und wie lange gemacht haben und was sie noch vorhaben (Grammatik implizit: Präpositionen und Zeitangaben, Perfekt – Wiederholung). Der Test „Die Deutschen und ihre Zeit“ wird anschließend im Plenum diskutiert und mit Vermutungen über das eigene Land verglichen, was eine kulturkontrastive Arbeitsweise provoziert.

- Arbeit am Videopodcast der Deutschen Welle „Wahrheit über Deutschland. Pünktlichkeit“

#### Vor dem Sehen:

- Vermutungen äußern: Worum wird es in diesem Video gehen? Warum heißt es so?
- Das Video eröffnet folgende Aussage: *Die Pünktlichkeit gilt weltweit als eine deutsche Tugend – oftmals belächelt, aber auch bewundert.* Wie verstehen Sie diese Aussage? Wieso belächelt? Warum bewundert?
- Mit dem Wörterbuch arbeiten bzw. Komposita auflösen: *Stechuhr, Konsumforschung, auf etw. Wert legen, auf j-n Rücksicht nehmen, Toleranzgrenze.*

#### Beim 1. Sehen:

- Personen, Gegenstände, Räumlichkeiten, Situationen im Allgemeinen beobachten.
- Was will Michael Wigge von der Deutschen Welle herausfinden?
- Welcher Gegenstand wird im Video sehr oft gezeigt? Warum?

Beim 2. Sehen:

- Kleingruppenarbeit / Partnerarbeit, Plenum. Jede Gruppe konzentriert sich auf bestimmte Sequenzen und stellt sie anschließend der ganzen Gruppe im Plenum vor.

*Sequenz 1.* Studie der Gesellschaft für Konsumforschung: „18% der Deutschen legen Wert auf absolute Pünktlichkeit“.

*Sequenz 2.* Dr. rer. nat. Ekkehard Peik: „Wenn man sich mit mehreren Leuten trifft, dann ist Pünktlichkeit auch eine Frage der Höflichkeit, dass man aufeinander Rücksicht nimmt ...“

*Sequenz 3.* Deutsche Bahn. Pünktlich wie die Eisenbahn?

*Sequenz 4.* Wie groß ist die Toleranzgrenze bei den Kunden in Sachen Pünktlichkeit?

*Sequenz 5.* Test „Zeitgefühl“ und seine Ergebnisse.

*Sequenz 6.* Welchen Nachteil hat die Stechuhr? Wie erzieht man die Mitarbeiter beim Weltkonzern Siemens zu Pünktlichkeit?

Die Arbeit an einem authentischen Videopodcast ermöglicht einen weiteren Zugang zu dem Thema, führt eine neue Perspektive ein und bringt die Diskussion auf eine höhere Ebene.

- Zwischen den Kulturen, S. 39 „Wertvolle Zeit“ – Thematisierung und Bewertung verschiedener Wartesituationen in Kleingruppen oder mit dem Partner mit anschließender Diskussion im Plenum.

Diese Aufgabe zu Wartesituationen mit anschließender Diskussion über den Wert der Pünktlichkeit in Deutschland und in Russland (vor allem im Beruf) bietet den Lernern die Möglichkeit, über ihr eigenes Verhältnis zum Thema „Zeit“ nachzudenken und es mit der deutschen Perspektive zu vergleichen. In dieser Phase sollte nicht der sprachliche Schwierigkeitsgrad entscheidend sein, sondern vielmehr die neue, evtl. unerwartete Perspektive der Vertreter der Zielkultur etc.

Weitere Sprechübungen zum Thema „Wertvolle Zeit“ (Aspekte: um einen Termin bitten; einen Termin vereinbaren / vorschlagen / bestätigen; Gegenvorschläge; einen Termin absagen / verschieben):

- studio d (B1), S. 22, Übung 6 (Textkaraoke);

- Kommunizieren im Beruf (B1/B2), S. 16-17 mithilfe der angegebenen Redewendungen Dialoge schreiben und inszenieren.

#### Hausaufgaben:

- studio d (B1), S. 20, Übung 2 und 3;
- Kommunizieren im Beruf, S. 20-21;
- Eine Internetrecherche zum Thema „Deutsche und ihre Zeit“.

In der Kontrollgruppe wurden bei der Behandlung des Schwerpunktes „Arbeitsverhältnisse: Wertvolle Zeit“ dieselben Materialien benutzt, jedoch mit einigen Abweichungen, ohne den Einsatz und die Thematisierung interkultureller Inhalte. So wurde in der Vorentlastungsphase der Witz über die stereotypisierte deutsche Pünktlichkeit nicht behandelt. In der Vertiefungsphase kamen der Text „Die Deutschen und ihre Zeit“ sowie das Video der Deutschen Welle nicht zum Einsatz. Stattdessen hat die Forscherin die Kontrollgruppe mit weiteren Aufgaben und Übungen zum Thema „Zeit“ beschäftigt, z.B. mit dem Lesetext „Was machen wir eigentlich all die Jahre?“ aus studio d (S. 14), mit den Hörtexten und Kommunikationsaufgaben zu dem Aspekt „Einen Termin vereinbaren, verschieben oder absagen“, sowie mit dem Aspekt „Zeit und Geld“ – dem Lehrwerk „Deutsch für das Berufsleben B1“ entnommen (S. 16, S. 58).

#### 4.2.3 Zwischenfazit

Das oben dargestellte Planungsbeispiel sollte hier einen Versuch veranschaulichen, auf welche Weise interkulturelle Inhalte in den berufsqualifizierenden hochschulischen Deutschkurs von der Forscherin bei der Planung der Unterrichtseinheiten integriert wurden.

Mithilfe der unterschiedlichen Art und Weise, wie in beiden Gruppen unterrichtet wurde, konnte dann auch im Vergleich nachvollzogen werden, wie die Studierenden der Interventionsgruppe auf Behandlung bestimmter Inhalte reagiert haben, wie sie sich auf Diskussionen einließen und wie man an bestimmten Stellen ganz offensichtlich sehen konnte, wie sich nicht nur ihr landeskundliches Wissen (kognitive Komponente, *savoir*) erweiterte, sondern auch wie sich ihre Einstellungen (affektive Komponente, *savoir être*) gegenüber der deutschen Kultur änderten. Das ganze Verfahren hatte darüber hinaus einen gewissen Einfluss auf Wahrnehmung und Reflexion der Differenz zwischen der

eigenen und der fremden Kultur sowie Reflexion und ggf. Widerlegung der eigenen Vorurteile (konative oder verhaltensbezogene Komponente, *savoir comprendre*).

Im nächsten Abschnitt sollen die Methode der teilnehmenden Beobachtung sowie ihre Ergebnisse als Teil des vorliegenden Forschungsvorhabens dargelegt werden.

### **4.3 Teilnehmende Beobachtung**

#### **4.3.1 Beobachtung als empirische Methode**

Der zweidimensionale empirische Teil der vorliegenden Dissertation beschäftigt sich mit folgenden Forschungsvorgehen: teilnehmende Beobachtung und schriftliche Befragung. Da das Forschungsvorhaben größtenteils qualitativ angelegt ist, wäre aus der Sicht der Verfasserin der vorliegenden Dissertation die teilnehmende Beobachtung des Unterrichtsprozesses neben der schriftlichen Befragung vor sowie nach dem durchgeführten Deutschkurs besonders geeignet. Diese Annahme würden an dieser Stelle die Worte des Sozialwissenschaftlers Wilfried Laatz bestätigen:

*„Viele Gegenstände sozialwissenschaftlicher Forschung sind mehr oder weniger gut sowohl der Untersuchung mittels Befragung als auch mittels Beobachtung zugänglich. Befragungen versuchen durchaus Verhaltensweisen, objektive Bedingungen u.ä. zu erkunden. Subjektives wiederum ist der Befragung nicht immer unmittelbar zugänglich, sondern muss aus den Reaktionen erschlossen werden. Umgekehrt erschließt auch die Beobachtung Subjektives, ermöglicht das Verstehen von Sinn oder das Erschließen von Zielen. Auch bezieht insbesondere die teilnehmende Beobachtung in der Regel Elemente der Befragung methodisch mit ein“ (Laatz 1993: 169).*

Darüber hinaus betont Atteslander Folgendes:

*„Viel stärker als die Befragung ist die Beobachtung auch ein prozesshaft-aktiver Vorgang, der hohe soziale und fachliche Anforderungen an die Forscher stellt“ (Atteslander 2010: 73).*

Bevor die Wahl der teilnehmenden Beobachtung für das angestrebte Forschungsvorhaben begründet wird, sollte einiges zu der Begrifflichkeit dieser empirischen Methode erklärt werden.

*„Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens [...] Während alltägliches Beobachten der Orientierung der Akteure in der Welt dient, ist das Ziel der wissenschaftlichen Beobachtung die Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer*

*Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage“ (Atteslander 2010: 73).*

Außerdem unterscheidet sich die wissenschaftliche Beobachtung von ihrer alltäglichen Variante durch das Anliegen des Forschers, soziale Realität durch systematische Wahrnehmungsprozesse zu erfassen und die Ergebnisse dieser Erfassung mittels der Kontrolle wissenschaftlicher Diskurse zu überprüfen. Sich als Forscher für qualitative Beobachtung zu entscheiden, heißt, theoretisches Vorwissen offenzulegen, einzelne Forschungsschritte und Forschungsentscheidungen zu beschreiben und Interpretationen nachvollziehbar darzulegen. Deswegen kann dabei als eine der wichtigsten Forschungsprinzipien Explikation genannt werden. Unter Explikation versteht man eine Möglichkeit, systematische Kontrolle zu sichern sowie Gütekriterien qualitativ gewonnener Daten offenzulegen. Darüber hinaus ist eine Beobachtung immer problemorientiert, wobei ein kritisches und praktisches Erkenntnisziel verfolgt wird und nicht ein rein theorieprüfendes (vgl. ebd.).

*„Für qualitativ-teilnehmende Beobachtungsstudien bedeutet dies den Verzicht auf vorab konstruierte Beobachtungsschemata, standardisierte Verfahrensweisen und –regeln und die Teilnahme der Forscher in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen. Bei qualitativen Beobachtungsstudien stehen deshalb auch die Fragen des Feldzugangs, die Wahl der Teilnehmerrolle und das Verhältnis von Distanz und Teilnahme im Mittelpunkt“ (vgl. ebd., S. 78, nach Girtler 1992; Lamnek 1993).*

Zu der Wichtigkeit der Informationen über das Beobachtungsfeld schreibt Atteslander Folgendes:

*„Da die Beobachtung Zeitgleichheit und räumliche Nähe voraussetzt, sind Informationen darüber, wann und wo ein bestimmtes soziales Verhalten beobachtet werden kann, unerlässlich“ (ebd. S. 81).*

Dementsprechend wurden im vorliegenden Forschungsvorhaben Informationen über das Beobachtungsfeld im Abschnitt 4.1 (Rahmenbedingungen) ausführlich erläutert.

Weiterhin betont der Autor, dass jeder sich mit der Beobachtung beschäftigender Forscher bestimmte Beobachtungseinheiten eingrenzen soll, denn:

*„Da nie alles beobachtet werden kann, muss eine theoriegeleitete oder eine, auf den Informationen über das Beobachtungsfeld beruhende Auswahl der Beobachtungseinheiten vorgenommen werden, die zugleich dem Anspruch der Untersuchung [...] gerecht wird. [...] Qualitative Untersuchungen, die in erster Linie*

*komplexere Situationen und Interaktionen in ihrer Ganzheit erfassen wollen, implizieren auch offenere und umfassendere Beobachtungseinheiten. Dementsprechend werden hier oft Situationen als Beobachtungseinheiten herangezogen“ (ebd. S. 90f.).*

Dementsprechend kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Unterrichtssituation als eine Beobachtungseinheit betrachtet werden, denn eine Unterrichtseinheit – im vorliegenden Fall ein 90-minütiges Seminar – stellt eine umfassende, komplexe, aber auch geschlossene Einheit dar.

Nicht unwichtig ist auch die Rolle des Beobachters:

*„Qualitativ orientierte Beobachtungsdesigns betonen [...] die Teilnehmerrolle, was einen hohen Partizipationsgrad des Forschers im Feld und die Identität von Forscher und Beobachter voraussetzt. Wichtig ist dabei der Bezug zum Beobachtungsfeld, weil Beobachtungsrollen nur unter den Vorgaben des Feldes gewählt werden können“ (ebd. S. 84).*

Im Abschnitt 4.3.4 wird auf diesen Schwerpunkt bezüglich des vorliegenden Forschungsvorhabens ausführlicher eingegangen. Außerdem muss jeder Forscher vor der Beobachtung unbedingt für sich thematisieren, in welchem Maße die Beobachtung für die Beobachteten transparent sein sollte. Dabei geht es praktisch um die Frage, ob die Beobachteten wissen, dass und zu welchem Zweck sie beobachtet werden:

*„Dabei kann entweder der Beobachter seine Tätigkeit aktiv offen legen und die Beobachteten darüber informieren oder die Beobachtungssituation kann ohne Information des Beobachters für alle erkennbar sein. [...] Soll verdeckt beobachtet werden, sodass die Beobachtung von den Beobachteten weder gewusst noch bemerkt wird, muss eine Tarnung im Rahmen der Feldbedingungen gesucht werden“ (ebd. S. 85).*

Da die Beobachtungseinheiten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Seminareinheiten sind, wäre hier eine verdeckte teilnehmende Beobachtung aus der Sicht der Forscherin durchaus möglich und in dieser konkreten Forschungssituation definitiv wünschenswert, denn dadurch könnten die Einflüsse auf mögliche Reaktionen der Beobachteten vermieden werden. Im Abschnitt 4.3.3 wird die Wahl der teilnehmenden verdeckten Beobachtung für vorliegendes Forschungsvorhaben präziser begründet. Im folgenden Abschnitt wird aber zuerst auf die allgemeinen Formen der Beobachtung eingegangen sowie zusammenfassend festgelegt, für welche Formen sich die Forscherin entschieden hat und aus welchen Gründen ausgerechnet für diese.

### 4.3.2 Formen der Beobachtung

Eine Beobachtung kann in verschiedenen Formen durchgeführt werden. Die Variationen der Beobachtung ergeben sich aus der Kombination von sechs Dimensionen. Laatz (1993) stellt diese sechs Dimensionen folgendermaßen tabellarisch dar:

<b>Standardisierung:</b>	nicht standardisiert (unstrukturiert)	standardisiert (strukturiert)
<b>Transparenz:</b>	offen	verdeckt
<b>Beobachterrolle:</b>	teilnehmend	nicht teilnehmend
<b>Realitätsbezug:</b>	direkt	indirekt
<b>Beziehung zum Beobachtungsobjekt:</b>	Selbstbeobachtung (Erlebnisbetrachtung, Introspektion)	Fremdbeobachtung (Verhaltensbeobachtung)
<b>Zeitlicher Bezug:</b>	simultan	im Nachhinein

(nach Laatz 1993: 171)

Die Unterscheidung zwischen einer strukturierten (standardisierten) und einer unstrukturierten (nicht standardisierten) Variante liegt darin, ob einer Beobachtung ein Beobachtungsschema zugrunde liegt:

*„Im Gegensatz zur strukturierten liegen der unstrukturierten Beobachtung keinerlei inhaltliche Beobachtungsschemata zugrunde, sondern lediglich die Leitfragen der Forschung. Dies sichert die Flexibilität und die Offenheit der Beobachtung für die Eigenarten des Feldes“* (Atteslander 2010: 88).

Eine unstrukturierte Beobachtung überprüft dementsprechend oft nicht die Hypothesen, sondern entwickelt sie während des Beobachtungsprozesses und auch im Nachhinein. Aus diesem Grund wurde die unstrukturierte Beobachtung lange Zeit als explorativ betrachtet und als Vorphase einer strukturierten Beobachtung eingestuft. Jedoch hat sie sich mittlerweile als eigene Beobachtungsform durchgesetzt (vgl. ebd.).

Im Gegensatz dazu werden bei der vollkommen strukturierten (standardisierten) Beobachtung alle die zu beobachtenden Elemente, die verwendeten Kategorien sowie

die Technik der Aufzeichnung durch ein festes Schema gesteuert (vgl. Laatz 1993: 172).

Die nächste Dimension einer Beobachtung betrifft den Aspekt der Transparenz: Eine Beobachtung kann offen oder verdeckt durchgeführt werden.

Eine offene Beobachtung kann die Aufzeichnung erleichtern, was daher in der Regel die Zuverlässigkeit erhöht. Andererseits kann durch eine offene Beobachtung das Verhalten der Beobachtungsobjekte beeinflusst werden, denn wenn die Teilnehmenden wissen, dass sie und ihr Verhalten in irgendeiner Weise beobachtet bzw. kontrolliert werden, lauert die Gefahr, dass sie sich unnatürlich verhalten, das heißt eventuell ihr Benehmen zugunsten der Beobachtungssituation bewusst ändern. Bei einer verdeckten Form der Beobachtung wissen die Teilnehmer nicht, dass sie beobachtet werden. Durch dieses Verfahren soll ihr Verhalten nicht gestört oder verändert werden, sondern sie sollen sich möglichst natürlich verhalten (vgl. Laatz ebd., Atteslander 2010: 90).

Darüber hinaus gibt es auch Unterschiede in der Beobachterrolle. Eine Beobachtung kann dementsprechend teilnehmend oder nicht teilnehmend sein. Bei der teilnehmenden Beobachtung nimmt der Beobachter an dem von ihm zu beobachtenden Prozess teil, bei der nichtteilnehmenden Beobachtungsform ist das nicht der Fall. Bei der teilnehmenden Beobachtung werden mehrere Partizipationsgrade unterschieden: Es kann eine sehr aktive Beteiligung am Beobachtungsprozess bis hin zu einer völlig passiven, rein registrierenden Teilnahme sein.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird der Unterrichtsprozess beobachtet. Da eine Unterrichtssituation in der Regel eine ständige Interaktion zwischen dem Lehrer und dem Lerner voraussetzt, ist in diesem Fall aus der Sicht der Forscherin eine teilnehmende Beobachtung sinnvoll. An dieser Stelle soll aber auch betont werden, dass der Unterrichtskontext per se ein flexibles Beobachtungsfeld ist. Aus diesem Grund kann der Partizipationsgrad des Beobachters von Situation zu Situation (unter Umständen auch innerhalb derselben Unterrichtseinheit) von einer sehr aktiven Teilnahme bis hin zu einer relativ passiven variieren. Im nächsten Abschnitt wird die Entscheidung für die teilnehmende Beobachtung im gegebenen Kontext ausführlicher begründet.



In manchen teilnehmenden Beobachtungssituationen kann der Forscher sogar die Teilnehmerrolle übernehmen. Da dies im Unterrichtskontext durchaus passieren kann, werden hier entsprechende Worte von Atteslander (2010) als Bestätigung angeführt:

*„Aktiv teilnehmende Beobachter nehmen im Wortsinn an der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen teil, pflegen zu ihnen zum Teil intensiven Kontakt. Das heißt, aktive Teilnahme führt immer dazu, dass der forschende Beobachter eine Teilnehmerrolle im Feld übernimmt“* (Atteslander 2010: 92).

Dem Realitätsbezug nach unterscheidet man zwischen einer direkten und einer indirekten Beobachtung:

*„Die zu beobachteten Sachverhalte können entweder direkt zugänglich sein oder lediglich indirekt über Zeugnisse, Spuren dieser Sachverhalte o.ä., erschließbar sein“* (Latz 1993: 172).

Darüber hinaus wird zwischen der Selbstbeobachtung und der Fremdbeobachtung unterschieden, wobei diese Begriffe selbsterklärend sind. Da sich die vorliegende Untersuchung mit dem Verhalten anderer Personen beschäftigt, geht es hier um eine Fremdbeobachtung. Eine Beobachtung kann aber auch auf den Beobachter selbst angewendet werden, was für den vorliegenden Kontext nicht relevant ist.

Was den zeitlichen Bezug anbetrifft, so kann eine Beobachtung simultan oder im Nachhinein verlaufen. Dabei spricht man auch von unmittelbarer und vermittelter Beobachtung:

*„Die Beobachtung und deren Weiterverarbeitung kann zeitgleich mit dem Ablauf des beobachteten Sachverhaltes geschehen oder, nach einer technisch vermittelten Aufzeichnung, zeitversetzt erfolgen“* (Latz 1993: 173).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde eine zeitgleiche Beobachtung durchgeführt. Die genaue Art und Weise, wie die Beobachtung durchgeführt wurde und wie die Rolle des Beobachters dabei war, wird im Abschnitt 4.3.4 erläutert.

Demensprechend soll in Bezug auf die vorliegende Arbeit und unter der Berücksichtigung der oben dargestellten Beobachtungsdimensionen zusammengefasst werden: Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine nicht standardisierte (unstrukturierte), verdeckte, direkte und simultane teilnehmende Fremdbeobachtung. In den nächsten Abschnitten wird auf diese Entscheidung sowie auf die Rolle des Beobachters im Unterrichtskontext ausführlicher eingegangen.

#### 4.3.3 Begründung der teilnehmenden Beobachtung und kritische Reflexion

*„Die wesentliche Unterscheidung hinsichtlich des Auftretens des Beobachters ist, ob er von einer neutralen Warte aus observiert (nicht-teilnehmende Beobachtung), oder aber ob er selbst Bestandteil der von ihm betrachteten Untersuchungseinheit wird und an ihrem alltäglichen Leben mitwirkt (teilnehmende Beobachtung). Von einem internen Beobachter ist die Rede, wenn der Forschende die Beobachtung persönlich durchführt“ (Albers / Klapper 2009: 40).*

Da Kompetenzen und insbesondere die interkulturelle Kompetenz facettenreich sind und dementsprechend nicht durch einzelne isolierte Leistungen erfasst werden können, soll bei der Forschung mehrdimensional vorgegangen werden. Jan-Oliver Eberhardt, der sich mit der Evaluation interkultureller Kompetenz bei Französischlernern befasst, schreibt dazu:

*„Angesichts der außergewöhnlichen Komplexität interkultureller Kompetenz und des Interdependenzverhältnisses ihrer Teilkompetenzen erscheint eine separate, objektive Messung höchst fragwürdig. Es kann deshalb nur darum gehen, systemisch-prozessuale Testverfahren zu entwickeln, in denen die Fähigkeit, „diese Teilkompetenzen in ein ausgewogenes, prozesshaftes Zusammenspiel zu bringen und in konkreten interkulturellen Handlungskontexten zu realisieren“ ermittelt wird“ (Eberhardt zum Teil nach Bolten 2007: 29f.).*

Weiterhin bemerkt er:

*„Der vielseitige Charakter von Kompetenzen trifft meines Erachtens ganz besonders auf die interkulturelle Kompetenz zu. Das für den Fremdsprachenunterricht konzipierte Kompetenzstrukturmodell von Byram veranschaulicht sehr schön deren Mehrdimensionalität in Gestalt der fünf „savoirs“. Die Komplexität der interkulturellen Kompetenz wirft die messtheoretische und forschungsmethodische Frage auf, wie diese angemessen evaluiert werden kann“ (Eberhardt 2009: 259).*

In der Forschungspraxis existieren diesbezüglich zwei diametrale Positionen, die vor allem durch ein unterschiedliches Verständnis von Kompetenz geprägt sind. Die eine Position zeichnet sich durch die Überzeugung aus, Kompetenzen in der ähnlichen Weise wie naturwissenschaftliche Größen mithilfe möglichst objektiver Messverfahren definieren und evaluieren zu können. Rein methodisch gesehen wird dabei die Skalierbarkeit von Kompetenzen akzentuiert, und demzufolge werden als Erhebungsinstrumente oft Experiment, Test und Fragebogen eingesetzt. Die andere, qualitativ orientierte Position geht dagegen davon aus, dass *„eine solche Objektivität für human- und sozialwissenschaftliche Variable prinzipiell nicht zu erreichen ist“*

(Eberhardt nach Erpenbeck / von Rosenstiel 2003: 19). Dabei wird von den Anhängern dieser Position eher ein Kompetenzverstehen angestrebt, das durch Interpretation von Erfahrung und Sprache ausgeht. Dies kann beispielsweise insbesondere mittels narrativ angelegter Interviews und unstrukturierter Beobachtungen festgestellt werden (vgl. ebd.).

Darüber hinaus kann bei der teilnehmenden Beobachtung der Unterrichtsprozess und die Reaktionen der Teilnehmer unmittelbar (simultan) und direkt beobachtet werden, was für die Validität der gesamten Untersuchung vorteilhaft erscheint. Außerdem kann dank der verdeckten Art der Beobachtung der störende Einfluss auf den gesamten Prozess vermieden werden. Die Untersuchungsteilnehmer wissen nicht Bescheid, dass sie beobachtet werden. Das Ziel der Unterrichtsvertretung durch eine andere Person<sup>166</sup> bleibt ihnen auch verborgen. Der ganze „Eingriff“ wird als eine notgedrungene Änderung vorgestellt, mit der Erklärung, dass ihre gewohnte Lektorin auf eine Konferenz musste, was auch wirklich der Fall war. Eine unstrukturierte Beobachtungsart erscheint deswegen angebracht, weil es zunächst unmöglich erscheint, von den eventuellen Reaktionen der Teilnehmer zu erwarten, dass sie einem bestimmten Rahmen entsprächen.

Schließlich wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation in zwei Gruppen im Vergleich geforscht. In einem solchen Fall erscheint die teilnehmende Beobachtung als ausgesprochen passende Erhebungsmethode, weil die Unterrichtseinheiten in Bezug auf die Untersuchung ausgearbeitet und geplant wurden und dementsprechend auch gehalten werden sollten. Sich dabei an dem Untersuchungsprozess im unterrichtlichen Kontext nicht zu beteiligen, wäre für das geplante Forschungsvorhaben weder möglich noch sinnvoll.

Es soll aber auch nicht außer Acht gelassen werden, dass der Beobachtungsprozess mit gewissen Problemen verbunden ist, die zu einer Verzerrung der Untersuchungsergebnisse führen können. Daher sollte die Methode der teilnehmenden Beobachtung nicht unkritisch gesehen werden.

Nach Albers / Klapper (2009) können während einer Beobachtung folgende Aspekte den Prozess stören bzw. ungünstig beeinflussen:

---

<sup>166</sup> Forscherin anstatt der gewohnten Lektorin.

- die selektive Wahrnehmung der Umwelt seitens des Individuums kann zu einer zu starken Reduktion der Realität führen;
- das Verlassen seitens des Forschenden auf nur einen Informanten ohne kritisches Hinterfragen kann zu einer zu engen oder nicht korrekten Sicht führen;
- dass seitens der Probanden bewusst falsche Tatsachen vorgetäuscht werden können, ist nicht auszuschließen;
- die Rolle und Position des Beobachters und ihre Auswirkung auf das Beobachtete / die Beobachteten sind zu bedenken (zum Beispiel ein höherer Rang oder Autorität des Beobachters);
- allein durch die Beobachtung selbst besteht das Risiko, zu verzerrenden Ergebnissen zu gelangen, denn Gruppen oder Individuen können sich unnatürlich verhalten, weil sie beobachtet werden.

(vgl. Albers / Klapper 2009: 41)

Bei der teilnehmenden Beobachtung kommen darüber hinaus auch weitere Problembereiche hinzu:

*„Hierbei bringt sich der Forschende durch seine Gedanken und sein Handeln selbst in den Alltag der Gruppe ein, und es wird nur schwer vermeidbar sein, den Entwicklungspfad zu verlassen, der ohne die teilnehmende Beobachtung beschritten worden wäre. Schließlich kann eine Gefahr darin gesehen werden, sich als Forscher mit der Gruppe zu sehr zu identifizieren, und die gebotene Distanz zum Forschungsobjekt zu verlieren, ein Problem, dass als „going native“ bezeichnet wird“ (Albers / Klapper 2009: 42 nach Atteslander 2009: 106ff., Girtler 2001: 78ff., Gehrau 2002: 33).*

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes wird versucht, mögliche Schwierigkeiten und kritische Aspekte durch die Gestaltung einer möglichst authentischen Beobachtungssituation, die im gegebenen Fall einer üblichen Unterrichtssituation gleichgesetzt werden kann, zu vermeiden bzw. mögliche Einflüsse dadurch zu reduzieren. Darüber hinaus soll nicht vergessen werden, dass die vorliegende Arbeit ein polymethodisches Vorgehen impliziert, das heißt die Ergebnisse der geplanten teilnehmenden Beobachtung sind nicht die einzigen Daten, die hier erhoben werden, sondern sie ermöglichen lediglich einen tieferen Einblick in den Prozess der integrierten Förderung interkultureller Kompetenz im berufsorientierten

Deutschunterricht. Die schriftliche Befragung vor und nach dem Kurs soll darüber hinaus weitere Daten liefern.

Im Folgenden wird die Rolle des Beobachters im Kontext der vorliegenden Untersuchung näher begründet sowie die Art und Weise erklärt, wie dabei die Daten erfasst wurden.

#### **4.3.4 Rolle des Beobachters und Datenerhebung**

Die Beobachtung wird so durchgeführt, dass die Forscherin einerseits unterrichtet, andererseits während und nach dem Unterricht zugleich ihre Notizen macht, indem sie die für den Forschungsgegenstand relevanten Daten protokolliert. Dabei versucht sie, ihre Notizen so aufzuzeichnen, dass sie dabei die Untersuchungsteilnehmer nicht ablenkt oder stört.

Zur Aufzeichnung der Beobachtungsdaten empfiehlt z.B. Atteslander (2010):

*„Die Protokolle sollten entweder direkt im Anschluss an die Beobachtung oder spätestens nach einer Nacht erstellt werden und möglichst ausführlich sein, wobei maschinengeschriebene Protokolle bei der Auswertung leichter und flexibler zu nutzen sind als handschriftliche Aufzeichnungen. Girtler empfiehlt beim Protokollieren zumindest die Teilnehmer, die abgelaufenen Interaktionen, die soziale Situation, die Einmaligkeit bzw. Regelmäßigkeit der Wahrnehmung, Reaktionen auf außergewöhnliche Ereignisse sowie mögliche Differenzen zwischen Worten und Taten festzuhalten“ (Atteslander 2010: 99 nach Girtler 1992: 132ff.).*

Des Weiteren empfiehlt Atteslander (2010), parallel zur Protokollierung der beobachteten Daten auch ein Forschungsprotokoll zu führen, *„in dem die Forscher auch ihre persönlichen Eindrücke, Widersprüche und sozial unerwünschte Eindrücke fest halten und dies zur eigenen Reflexion nutzen“* (ebd.). Ein solches Tagebuch wird während der Untersuchung ebenfalls geführt.

Eine allgemeingültige Vorgabe, wie ein Beobachtungsprotokoll geführt werden sollte, existiert nicht. Dazu kann man zum Beispiel bei Albers / Klapper Folgendes lesen:

*„Ein wichtiges Werkzeug des Forschenden bei der Beobachtung ist das Beobachtungsprotokoll oder Tagebuch. Im Gegensatz zu anderen Techniken ist der Forscher bei der Beobachtung selbst das Instrument der Wahrnehmung. Für das, was das Forschungstagebuch am Ende an Inhalten aufzubieten habe, existiert keine allgemein gültige Checkliste. In der Regel werden Ereignisse oder Handlungsabläufe*

*beschrieben oder Gespräche und informelle Interviews in Stichworten und Kernaussagen skizziert“ (Albers / Klapper 2009: 41 nach Zelditch 1993: 122).*

Was die Auswertung qualitativer Daten anbetrifft, so bieten sich dazu die im Rahmen qualitativer Sozialforschung entwickelten Verfahren, zum Beispiel objektive Hermeneutik oder qualitative Inhaltsanalyse an (vgl. Atteslander 2010: 99). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der qualitativen Inhaltsanalyse der erhobenen Daten. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung sowie die qualitative Analyse der erhobenen Daten werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

#### 4.3.5 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Im Folgenden werden besonders prägnante Aussagen der Teilnehmer bezüglich der deutschen sowie russischen kulturellen Besonderheiten dargestellt, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung festgehalten wurden. Bei der angeführten Darstellung ging es der Verfasserin der vorliegenden Arbeit nicht darum, diese Aussagen viel zu interpretieren, sondern anschaulich zu machen, welche Meinungen und Reaktionen von den Teilnehmern ausgedrückt wurden, anhand derer man ihre Auffassungen zu bestimmten Schwerpunkten nachvollziehen kann, aber auch zum Teil die „Bewegung“ ihrer Einstellungen im Laufe des Unterrichts. Einige aus der Sicht der Forscherin für die vorgenommene Untersuchung relevante Aussagen werden anschließend kommentiert.

Unterrichtskontext (Aufgabe / Arbeitsform)	Aussage Teilnehmer	Kommentar
<b>Kommunikation in beruflichen Situationen (Begrüßen, Telefonieren, E-Mail-Verkehr)</b>		
Ausdrücke und Sätze sammeln, die man beim Telefonieren im Beruf braucht.  Arbeit an	(1) Hallo, ich möchte Herrn Schmidt sprechen! (2) Hier spricht Frau Belova, Firma „Lingua-Service“, ich möchte gern Herrn Schmidt sprechen! (3) Du hast „Guten Tag!“ vergessen... (4) Soll ich „Guten Tag!“ oder „Hallo!“ sagen? (5) Sieh mal, hier steht [rus] <sup>167</sup> „Guten	Nach der Nachfrage der KL <sup>170</sup> , ob man sich beim Telefonieren in beruflichen Kontexten eher nicht als Vertreter einer Firma mit dem Namen und dem Namen der Firma vorstellen sollte, folgt seitens TN <sup>171</sup> nach dem leichten Zögern Aussage (2), darauf reagiert eine andere TN mit der

<sup>167</sup> Aussage folgt in russischer Sprache, weiterhin als [rus] bezeichnet, übersetzt von der Autorin der vorliegenden Arbeit. Da die Teilnehmer ab und zu unter sich einiges auf Russisch sagten, was die Forscherin als beobachtungswert fand, hat sie dies ebenfalls in die Beobachtung mit eingenommen und später übersetzt.

<p>Redemittel-Mustern aus „Orientierung im Beruf“, S. 7.</p> <p>Die TN liest einen kurzen Text „Kleiner E-Mail-Knigge“ aus „Kommunikation und Beruf“, S. 113 vor.</p>	<p>Tag“.</p> <p>(6) Wir sagen hier in Russland einfach „Allo“ oder „Aljo“ am Telefon, wir müssen nicht unbedingt unseren Namen nennen. Ist das in Deutschland anders? <i>Muss</i><sup>168</sup> man sich in Deutschland am Telefon mit Namen vorstellen?</p> <p>(7) Na ja, wir<sup>169</sup> müssen eigentlich auch unseren Namen sagen, wenn wir nicht privat, sondern beruflich anrufen, aber das wissen viele nicht.</p> <p>(8) Darauf achten viele nicht, denn sie haben das nie gelernt. Das muss man auch lernen, nicht nur alles wissen über seinen Beruf.</p> <p>(9) Wirklich? Und ist das nicht unhöflich?</p> <p>(10) Ok, alles klar. Also nicht wundern, wenn dein Geschäftspartner zu dir „Hallo“ sagt oder schreibt, das ist nicht unhöflich</p> <p>(11) Aber ich würde selbst trotzdem lieber mit „Guten Tag“ oder in der E-Mail „Sehr geehrter/Sehr geehrte“ begrüßen, dann bin ich sicher, ich habe alles richtig gemacht.</p> <p>(12) Manchmal schreiben Deutsche auch „Lieber/Liebe...“ in E-Mails, das fand ich früher komisch, das ist für mich nur für Freunde oder Verwandte, wenn man so schreibt, dann habe ich später verstanden, das ist nur so eine Redewendung, und man kann so schreiben, wenn man sich besser kennt und nicht sehr offiziell miteinander ist.</p>	<p>Aussage (3). Die erste TN ist sich nicht sicher, wie offiziell sie dabei begrüßen soll (4).</p> <p>Hierbei entwickelt sich eine Diskussion, ob und in welchen beruflichen Situationen im deutschsprachigen Kontext ein „Hallo“ angemessen wäre; die Diskussion wird von den TN initiiert.</p> <p>Nach der Meldung (6) einer TN erklärt die KL die in der deutschen beruflichen Kultur üblichen Kommunikationsregeln beim geschäftlichen Telefonieren. Darauf folgen die Aussagen weiterer TN (7) und (8).</p> <p>Die Aussage (9) kommt nach dem Vorlesen des Satzes „Bei E-Mails in der beruflichen Kommunikation ist die Trennung zwischen formell und informell oft weniger stark als bei Geschäftsbriefen. Auch gegenüber unbekannten Personen wird z.B. in der Anrede oft „Hallo“ verwendet“. An dieser Stelle wird seitens der KL die Neigung in der modernen westlichen Welt (im Vergleich z.B. zu der osteuropäischen Kultur) zum weniger offiziellen Umgehen miteinander, einschließlich beruflicher Situationen erläutert. Die Relativität dieser Erscheinung sowie die Abhängigkeit von konkreten Kommunikationssituationen werden jedoch ebenfalls thematisiert. Darauf folgen Aussage (10) und (11) seitens der TN.</p> <p>Die KL bestätigt die Aussage (12), dass es wirklich üblich ist, sich mit</p>
---	---	--

<sup>170</sup> KL hier: Kursleiterin.

<sup>171</sup> TN hier: Teilnehmer / Teilnehmerin.

<sup>168</sup> Das Wort ist ausgesprochen betont.

<sup>169</sup> Russen, in Russland.

		„Lieber/Liebe...“ in der schriftlichen Kommunikation zu begrüßen, auch wenn man nicht unbedingt befreundet ist.
<b>Nonverbales Verhalten</b>		
<p>Zwei TN führen einen im vorab vorbereiteten Dialog „Im Reisebüro. Was kann ich für Sie tun?“ vor. Andere TN sollen nur das nonverbale Verhalten ihrer Kommilitonen beobachten. Die Vorführenden wissen nichts darüber.</p> <p>Behandlung kurzer Informationstexte „Distanzzonen“ aus „Orientierung im Beruf“, S. 11.</p>	<p>(13) Die Reisekaufrfrau wirkt ein bisschen streng, sie sollte vielleicht mehr lächeln und freundlicher sein und nicht die ganze Zeit etwas im Computer suchen, wenn sie mit der Kundin spricht.</p> <p>(14) Sie könnte vielleicht mehr auf die Kundin schauen und nicht auf den Bildschirm oder in ihre Unterlagen.</p> <p>(15) Ein Meter ist die Dialogzone?! Das ist aber zu viel, zu weit voneinander für mich! [rus]</p> <p>(16) Also ich würde sagen, die Intimzone von 60 cm ist für mich die Dialogzone. Und die Dialogzone von einem Meter, wie hier steht, wäre für mich schon wie gesellschaftliche Distanz.</p>	<p>Das war die einzige für die vorgenommene Forschungsbeobachtung relevante Aussage (13), denn das Problem der Unterschiede im nonverbalen Verhalten von Deutschen und Russen war den TN, wie sich später herausstellte, nicht bekannt. Jedoch ist ihnen die „nicht genügende“ Freundlichkeit der Reisebürofrau in diesem kleinen Rollenspiel aufgefallen. Auf die Nachfrage der KL „Wie könnte Ihrer Meinung nach die Reisekaufrfrau ihr Auftreten etwas ändern, um freundlicher und serviceorientierter zu wirken?“ kam die Aussage (14). So kam es zu der Thematisierung der Wichtigkeit des Blickkontaktes in der deutschen Kultur im Vergleich zu der russischen.</p> <p>Nach dem Kennenlernen dieser Informationen über die in Deutschland üblichen Distanzzonen und nach den zum Teil expressiven Reaktionen der TN (15) und (16) wurde ein kleines Wirbelspiel ausprobiert. Die TN bewegten sich frei im Raum und führten Small Talks zu verschiedenen Themen. Dabei sollten sie auf eine solche Distanz zueinander kommen, die beide Gesprächspartner als angenehm bezeichnen könnten. Am Ende mussten alle feststellen, dass diese Distanz immer zwischen 60 und 80 cm lag.</p>



Direktheit in der Kommunikation		
<p>Behandlung eines kurzen Input-Textes „Sagen, was man denkt?“ aus „Orientierung im Beruf“, S. 10.</p>	<p>(17) Ja, ich denke, in einer Betriebskantine, wenn das Essen nicht gut ist, würde auch ein Russe das direkt sagen, aber zum Beispiel beim Geschäftsessen, wenn dich deine Businesspartner eingeladen haben, darf man nicht sagen, dass das Essen schlecht ist. Das ist sehr unhöflich!</p> <p>(18) „Verzeihung, aber bei uns ist es üblich, dass“ – wenn ich so was ins Russische übersetze, klingt das irgendwie grob, ja, unhöflich.</p> <p>(19) Ok, aber für Deutsche ist das vielleicht ok, kann sein, sie empfinden das nicht als unhöflich</p> <p>(20) Wenn mir jemand sagt „Ich muss dir sagen, ich habe mich über dich sehr geärgert“, dann fühle ich mich beleidigt.</p> <p>(21) Aber wo steht hier [rus] „über dich“, hier stehen nur Punkte, vielleicht sagt der Chef oder Kollege nicht „über dich“.</p> <p>(22) Über wen spricht er dann sonst? [rus]</p> <p>(23) Na nicht unbedingt „über wen“, sondern vielleicht „über was“ [rus]</p> <p>(24) Ich verstehe nicht, was du meinst.</p> <p>(25) Ich meine, der Chef kann sagen, er ärgert sich über deinen Fehler, also konkret, verstehst du? Zum Beispiel, wenn du dich verspätet hast. Nicht über dich als Persönlichkeit.</p> <p>(26) Aber diese Redewendungen sind sehr hilfreich. So kann man sehen, wie man in Deutschland höflich kritisieren kann, wie man auf Kritik reagiert.</p> <p>(27) Oder wie man sagt, dass man einen Kompromiss finden möchte, oder wie man sich entschuldigt, manche können das auch in der Muttersprache nicht.</p> <p>(28) Hier ist alles sehr direkt und offen. Wenn man ehrlich ist, versteht man einander besser. Also mir gefällt es, wie Deutsche das machen.</p>	<p>Bei der Arbeit an kleinen „konfliktbeladenen“ beruflichen Situationen, in denen die TN auch entsprechende Redemittel aus „Kommunikation im Beruf“, S. 106-107 bekommen haben, kam es unter anderem auch zu Aussagen wie (18) – (24), wobei die Aussagen (20) bis (24) ein Dialog sind, der sich zwischen zwei TN entwickelt hat, wobei sich die beiden TN dabei zum Teil der russischen Sprache bedienen. Nach der Aussage (24) bat die KL die TN, der die Aussage (23) gehört, zu erläutern, was sie damit meint. Darauf reagierte die TN mit der Aussage (25), was für die KL ein günstiger Anknüpfungspunkt für die Thematisierung der Direktheit in der deutschen Kommunikation war.</p>
<p>Zusammenfassung der Diskussion über die Direktheit in beruflichen kommunikativen Kontexten.</p>		

<b>Zeitempfindung</b>		
<p>Der mit einem populären Stereotyp über Deutsche belastete Witz als themenbezogener Input:  <i>„Auf einer Bank in Moskau wartet ein Mann auf seinen Bekannten. Der kommt schließlich angeeilt und entschuldigt sich für seine Verspätung. Sagt der Wartende: Schon gut, schon gut – wir sind doch keine Deutschen!“</i>  (Löwe 2007: 152).</p> <p>Pläne machen und in den Terminkalender notieren.  <i>„Orientierung im Beruf“</i>, S. 15.</p>	<p>(29) Das ist ein guter Witz! Das ist wirklich so. Deutsche sind immer pünktlich [rus]</p> <p>(30) Ich weiß nicht, aber alle sagen so, alle denken so. Deutsche sind immer sehr ordentlich und pünktlich.</p> <p>(31) Ich denke nicht, dass <i>alle</i> Deutschen <i>immer</i> pünktlich sind. Es gibt verschiedene Menschen. So kannst du auch sagen: <i>Alle</i> Russen trinken Wodka.</p> <p>(32) Und das stimmt! (<i>lacht</i>) Nein, nein, das ist Spaß [rus]</p> <p>(33) Pläne „für die nächsten zwei Jahre“? Wie kann man zwei Jahre vorher etwas planen?!</p> <p>(34) Wie man sagt, wer weiß, ob wir da noch leben (<i>lacht</i>).</p> <p>(35) Na genau deswegen geht es Deutschen wirtschaftlich so gut, weil sie so gut und für lange Zeit planen können! Ganz anders als wir. [rus]</p> <p>(36) Sie planen sogar alle Arzttermine, ich weiß das aus meiner eigenen Erfahrung. Auch hat mir eine Freundin erzählt, die Lehrer haben besondere Zeiten für Konsultation<sup>172</sup>, man kann nicht einfach so kommen und seine Sachen besprechen. Das war zuerst seltsam für sie. Aber ich finde, es ist besser so. Wenn man mehr Ordnung hat, auch was die Zeit angeht, kann man mehr erreichen.</p> <p>(37) Das müssen wir bei ihnen lernen, wenn wir besser leben möchten,</p>	<p>Nach der Aussage (29) folgt die Nachfrage seitens der KL, warum die TN dieser Meinung ist und ob sie sich auf eigene Erfahrung stützt. Da die Aussage (29) in russischer Sprache ausgedrückt wurde, bittet die KL die TN, ihre Antwort auf Deutsch zu formulieren. Gleich danach kommen die Aussagen (30), (31) und (32). Anschließend wird das Problem der Stereotypisierung thematisiert sowie der Begriff „Kulturstandard“ behandelt.</p> <p>Die Aussage (33) kommt, nachdem die TN in der Aufgabe verschiedene Möglichkeiten gelesen haben, für welche Zeiten man in der Zukunft planen kann. Darunter stand auch „für die nächsten zwei Jahre“.</p> <p>Die KL bestätigt die Aussage (36), dass Deutsche generell wirklich viel mehr Wert auf die Planung in allen Lebensbereichen legen als Russen. Man kann sagen, das ist einer der Kulturstandards der Deutschen. Darauf folgen die Aussagen (37) und (38).</p>

<sup>172</sup> Sprechstunden (Anmerkung der Verfasserin).

<p>Besprechung verschiedener Statements zum Schwerpunkt „Zeitverständnis“. Aufgabe „Die berühmte deutsche Pünktlichkeit. Wo ist Pünktlichkeit wichtig?“ aus „30 Stunden Deutschland“, S. 55.</p>	<p>denke ich (38) Oder wenn man mit Deutschen zusammen arbeitet, muss man auch gut planen können, sonst gibt es Probleme und Deutsche möchten nicht mehr mit uns Russen im Chaos arbeiten (<i>lacht</i>)</p> <p>(39) „Sie haben ein Vorstellungsgespräch in einer Firma. Sie kommen 5 Minuten später“ – also wir denken, sich zu einem Vorstellungsgespräch zu verspäten ist nicht gut, aber fünf Minuten sind eigentlich kein Problem.</p> <p>(40) Plus oder minus fünf Minuten – das sollte keine große Rolle spielen, vielleicht verspäten sich auch die Leute, die mit dir sprechen wollen und das Gespräch beginnt sowieso einige Minuten später</p>	<p>An dieser Stelle wäre anzumerken, dass die KL später, bei der Arbeit an einem Video zur „Bewerbung und Vorstellungsgespräch“, nochmal auf die Aussagen der TN (39) und (40) eingegangen ist. Nach diesem Video waren sich die TN einig, dass Pünktlichkeit in solchen beruflichen Situationen in der deutschen Kultur durchaus wichtig ist.</p>
--	---	--

#### Kommentare.

Aussagen (2) und (4). Bei den Begrüßungsfloskeln am Telefon geht es um die kognitive Komponente der interkulturellen Kompetenz (*savoirs*<sup>173</sup>) – in diesem Fall über das Wissen der Besonderheiten einer anderen Kultur. Die Bemerkungen „nach dem leichten Zögern“ oder „die TN ist sich nicht sicher“, die auf dem Beobachtungsprozess beruhen, zeugen jedoch darüber hinaus davon, dass es sich auch um aktive Denkprozesse der TN handelt, die ihre Einstellungen (*savoir être*<sup>174</sup>) gegenüber dieser konkreten kommunikativen Situation in der fremden Kultur ändern sowie die Offenheit einer anderen Kultur gegenüber fördern. Die Tatsache, dass die Diskussion über mögliche Unterschiede zu den Kommunikationssituationen am Telefon in Russland sowie über angemessene deutsche Floskeln beim Telefonieren von den TN selbst initiiert wird, zeugt von dem Förderungsprozess weiterer Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz nach Byram – von *savoir apprendre* und von *savoir comprendre*. Bei der ersten Teilkompetenz zeigen sich die TN in der Lage, selbständig Neues über eine andere Kultur zu lernen, im gegebenen Fall selbständig intensiv weiterzudenken und Neues erfahren zu wollen. Bei der Teilkompetenz *savoir comprendre* versuchen die TN

<sup>173</sup> Nach Byram, s. Abs. 2.5.2.1

<sup>174</sup> S. Abs. 2.5.2.1

im gegebenen Fall, kulturelle Besonderheiten selbst zu interpretieren und diese in einem umfangreicheren kulturellen Zusammenhang zu verstehen. Des Weiteren erklärt die Forscherin<sup>175</sup> die in der deutschen beruflichen Kultur üblichen Kommunikationsregeln beim geschäftlichen Telefonieren, wobei sie damit zur Förderung der Teilkompetenz *savoirs* beiträgt, indem sie das Wissen über das berufsbezogene Telefonieren in der deutschen Kultur vermittelt.

Bei der Aussage (8) zeigt eine der TN ganz deutlich, dass sie bereit ist, bei Bedarf Neues zu lernen, um in einem fremdkulturellen Kontext effektiv handeln zu können (*savoir apprendre*). Ähnliche Prozesse kann man auch bei den Aussagen (11) und (12) beobachten. In der Aussage (11) zeigt die Teilnehmerin ihre Bereitschaft, Strategien zugunsten einer möglichst höflichen Begrüßung anzuwenden. Bei der Aussage (12) bestätigt die Teilnehmerin, wie sich ihre Einstellung zu einer zuerst unverständlichen Floskel änderte, nachdem sie verstanden hat, dass diese für die deutsche schriftliche Kommunikation durchaus üblich ist.

Viele Aussagen, z.B. (15), (16), (17), (33), (34), (39), (40) und weitere drücken eigene gewohnte kulturelle Muster der TN aus, indem sie bewusst diese den deutschen gegenüberstellen, was wiederum bestimmte Denkanstöße bezüglich der deutschen Kultur erzeugt. Mit der Aussage (19) zeigt die TN ihre Bereitschaft, eine fremde kulturelle Besonderheit zu verstehen, mit dieser offen umzugehen und diese zu akzeptieren (19). Bei den Aussagen (21) bis (25), die einen Dialog zwischen den zwei TN bilden, geht es offensichtlich um einen aktiven Denkprozess, wobei die beiden die gegebene kommunikative Situation genauer interpretieren und begreifen wollen, was dahinter steckt. Mit den Aussagen (26) bis (28) zeigen die TN ihre positive Einstellung zu den kommunikativen Besonderheiten der deutschen Kultur.

Die Aussagen (29) und (30) bestätigen populäre Stereotype der TN über Deutsche. Mit der Aussage (31) zeigt eine der TN ihre kritische Position diesen Stereotypen gegenüber. Eine weitere TN geht mit ihrer Aussage (32) sogar humorvoll um.

In den Aussagen (36) und (37) können sogar Hervorhebungen deutscher kultureller Besonderheiten im Vergleich zu den russischen gesehen werden, indem die TN bei

---

<sup>175</sup> Zugleich die Kursleiterin.

ihren Aussagen die positive Einstellung einigen deutschen Tugenden gegenüber zuspitzen.

Der Unterricht in der zweiten Gruppe (Kontrollgruppe) wurde im Vergleich zu der Interventionsgruppe wie gewöhnlich durchgeführt, das heißt ohne den Einsatz interkultureller Inhalte. Dabei wurden von der Forscherin in beiden Gruppe dieselben Lehrmaterialien behandelt, jedoch in der Kontrollgruppe ohne jegliche Thematisierung von kulturellen Besonderheiten in deutschsprachigen beruflichen Kontexten. Die Aufgabenstellung verlief in der Kontrollgruppe ebenfalls zum Teil anders als in der Interventionsgruppe. Deutsch-russische kulturelle Unterschiede wurden nicht explizit thematisiert, es wurden keine Inputs seitens der Kursleiterin als Denk- bzw. Diskussionsanstöße gegeben. Als Ergebnis der Beobachtung in der Kontrollgruppe kann zusammenfassend bestätigt werden, dass es keine Aussagen bzw. andere Reaktionen seitens der Teilnehmer der Kontrollgruppe gab, von denen man behaupten könnte, sie würden darauf hinweisen, dass sich das Wissen über deutsch-russische interkulturelle kommunikative Situationen sowie die Einstellungen der Teilnehmer signifikant geändert haben bzw. dass es offensichtliche für die teilnehmende Beobachtung sichtbare „Bewegung“ in dieser Hinsicht gab.

#### **4.3.6 Zwischenfazit**

Zusammenfassend muss an dieser Stelle bezüglich der durchgeführten teilnehmenden Beobachtung, deren Ergebnisse oben dargestellt wurden, Folgendes konstatiert werden:

- die Beobachtungsmethode lässt den Forscher nicht in die Köpfe seiner Experimentteilnehmer schauen, daher können die gewonnenen Ergebnisse nur als Indizien für mögliche kognitive sowie affektive Prozesse betrachtet werden;
- eine Beobachtung im Vergleich (im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in zwei Gruppen mit teilweise unterschiedlicher Lernzielakzentuierung) macht es dem Forscher jedoch leichter und lässt ihn anhand sichtbarer Unterschiede in den Reaktionen der Teilnehmer z.B. mindestens das Vorhandensein von kognitiven und affektiven Prozessen in der Interventionsgruppe im Vergleich zu der Kontrollgruppe registrieren;

- zugunsten der optimalen bzw. forschungsrelevanten Darstellung der Untersuchungsergebnisse wurden in der vorliegenden Arbeit nur Beobachtungsergebnisse dargestellt und kommentiert, die auf die mögliche Förderung interkultureller Kompetenz bzw. ihrer Teilkompetenzen schließen lassen, was bedeutet, dass bei der oben angeführten tabellarischen Darbietung der Ergebnisse zeitliche und thematische Reihenfolge oder die Beschreibung der gesamten Aufgabe keine Rolle spielen, sondern die Ergebnisse als eine Art Auflistung aller besonders forschungsrelevanten Reaktionen der Teilnehmer dargeboten sind;
- die Teilnehmer der Interventionsgruppe wurden neben den kulturell orientierten deutsch-russischen berufsrelevanten Aspekten mit einigen metakulturellen Aufgaben konfrontiert, zum Beispiel mit der einleitenden „aufwärmenden“ Aktivität „Die Brücke“, mit dem Zweck, die Teilnehmer auf diese spielerische Weise auf mögliche Offenheit und Flexibilität den fremdkulturellen Inhalten gegenüber einzustimmen;
- im Abschnitt 1.3.1 „Plädoyer für ein polymethodisches Vorgehen“ wurde bereits die Entscheidung der Verfasserin erläutert, an die Forschung von verschiedenen Seiten methodisch anzugehen, da die Messung einer Kompetenz bekanntlich nicht möglich ist bzw. keinen Sinn macht. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation auch die schriftliche Befragung der Teilnehmer beider Gruppen vor und nach dem Deutschkurs durchgeführt. Die Ergebnisse dieser schriftlichen Befragung werden im Folgenden präsentiert und analysiert.

#### **4.4 Befragung der Lerner vor und nach dem Kurs**

##### **4.4.1 Zur Konstruktion des Fragebogens und zur Durchführung der Befragung**

Die schriftliche Befragung der Teilnehmer beider Gruppen fand vor und nach dem Deutschkurs statt<sup>176</sup>. Der Fragebogen enthält 26 sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Was die inhaltliche Seite anbetrifft, sind die Fragen so geordnet:

- allgemeine Information zu Auslandserfahrung (*3 Fragen*);
- allgemeine (offene) Fragen zu Besonderheiten deutsch-russischer Kommunikation und berufsorientierten Handelns (*2 Fragen*);

---

<sup>176</sup> In der Grafik als „davor“ und „danach“ verzeichnet.

- welches Verhalten ist Ihrer Meinung nach bei der beruflichen Kommunikation mit deutschen Kollegen richtig / angemessen? Kreuzen Sie bitte an! (21 Wissens-, Könnens- und Einstellungsfragen).

Der komplette Fragebogen sowie die Instruktion zu der schriftlichen Befragung sind im Anhang zu der vorliegenden Dissertation zu finden.

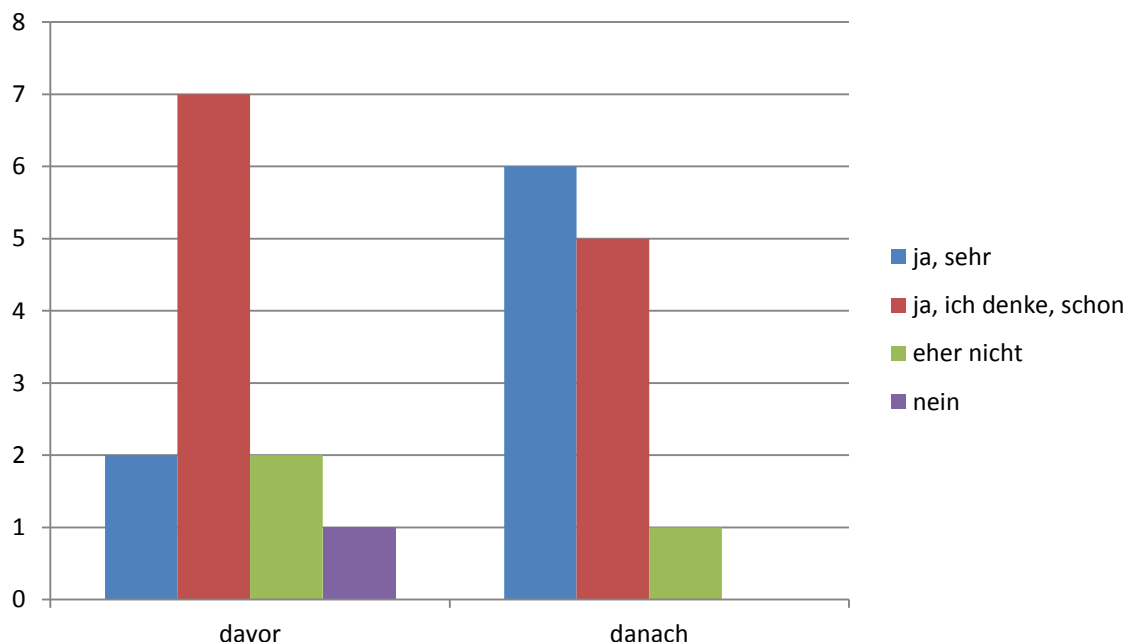
Die Befragung verlief anonym. Wie oben bereits erwähnt, haben die Teilnehmer den Fragebogen zweimal ausgefüllt – einmal vor dem Deutschkurs und das zweite Mal nach dem Kurs. Während des Ausfüllens durften sich die Teilnehmer jederzeit an die Forscherin (Kursleiterin) wenden, wenn etwas unklar war. Einiges zu dem Fragebogen wurde auch auf Russisch erklärt – zwecks besseren Verständnisses der gestellten Fragen bzw. der Validität der Ergebnisse.

#### 4.4.2 Ergebnisse der Befragung

##### Interventionsgruppe

Allgemeine Fragen zu Besonderheiten deutsch-russischer Kommunikation und berufsorientierten Handelns.

##### 1. Meinen Sie, dass Russen und Deutsche unterschiedlich kommunizieren?



*Hier können Sie Ihre Meinung erläutern<sup>177</sup>:*

**davor**

- Russen sind kontaktfreudiger und kommunizieren öfter mit Unbekannten.
- Deutsche sprechen nicht gern über private Sachen.
- Deutsche sind freundlicher und lächeln öfter.
- Es gibt Unterschiede in der Gestik und Mimik.
- Mir sind Höflichkeit und Hilfsbereitschaft der Deutschen aufgefallen.
- Augenkontakt ist für Deutsche wichtig.

**danach**

- Deutsche sind direkter in der Kommunikation als Russen.
- Deutsche sind lockerer und offener als wir.
- Deutsche sind entspannter im Gespräch.
- Deutsche sind nicht so verschlossen wie Russen, sie kommunizieren mit Fremden und Unbekannten mit mehr Spaß.
- Direkter Blick in die Augen und offene konstruktive Kritik sind eher für Deutsche typisch als für Russen.
- Deutsche und Russen haben verschiedene Verhaltensmuster, deshalb können sie Situationen unterschiedlich verstehen.
- Alle Kulturen sind verschieden, aber das bedeutet nicht, dass die eine oder andere Kultur schlechter ist.
- Die Mentalität von Russen und Deutschen ist verschieden, das führt zu Besonderheiten bei der Kommunikation.

2. *Sie beherrschen perfekt Deutsch und steigen nach dem Studium in den Job ein, in dem Sie viel mit Deutschen kommunizieren müssen. Können Sie sich vorstellen, dass es in der Kommunikation zwischen Russen und Deutschen zu Schwierigkeiten kommen kann? Wenn „ja“ – welche konkret könnten das Ihrer Meinung nach sein?*

**davor**

- Ja, es kann zu Schwierigkeiten kommen, falls es um kulturelle Unterschiede handelt.
- Wenn man ausgebildet ist, ein guter Fachmann, nicht faul, ehrlich, respektiert Mitarbeiter, dann sehe ich keine Probleme bei Kommunikation.
- Irgendwelche kulturell bedingten Schwierigkeiten können sowieso entstehen.
- Vielleicht kulturelle Unterschiede?
- Wenn ich perfekt Deutsch

**danach**

- Ja, denn manche Dinge sind für uns Russen absolut üblich, und für Deutsche sind sie komisch, seltsam oder beleidigend.
- Wenn ich nicht nur perfekt Deutsch beherrsche, sondern auch weiß, was für deutsche Kultur in der Kommunikation typisch ist, kann es nicht zu Schwierigkeiten kommen.
- Ja, wenn mir deutsche Mitarbeiter lange in die Augen schauen werden oder etwas direkt fragen, dann

---

<sup>177</sup> Folgende Aussagen wurden von den Teilnehmern schriftlich im Fragebogen verfasst.



beherrsche – dann gibt es keine Probleme, nur vielleicht muss man einige russische kulturelle Dinge erklären.

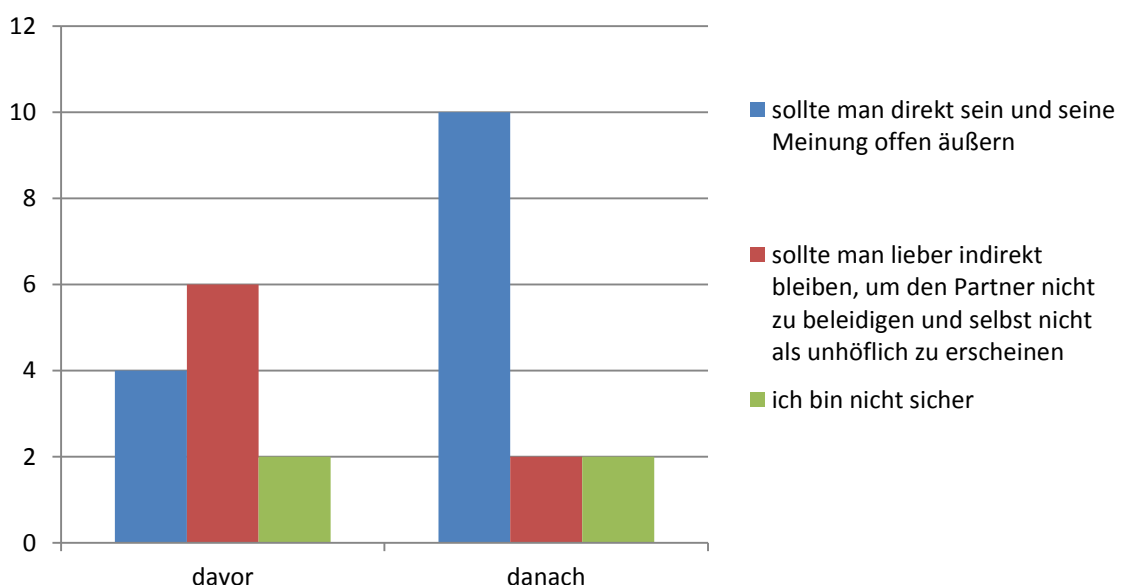
- Die Schwierigkeiten können im Benehmen sein.
- Deutsche scheinen selbstbeherrschter zu sein, wir Russen nicht.
- Vielleicht ja, aber ich weiß nicht genau, warum...
- Ja, denn Deutsche sind praktischer und pünktlicher als wir.

schon.

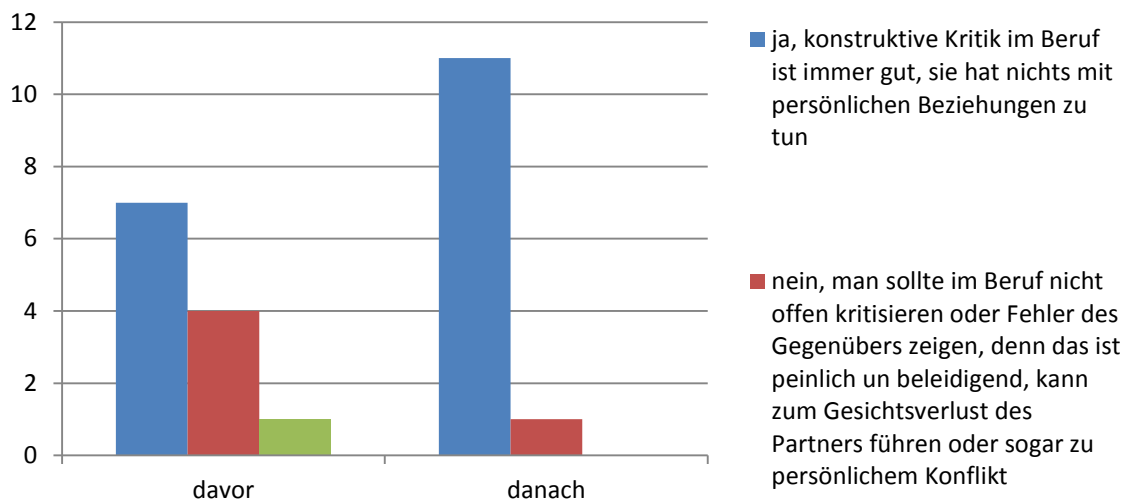
- Es mag sein, dass die Kritik von den Russen viel zu persönlich angenommen wird.
- Es können Probleme entstehen bei solchen Sachen wie Höflichkeitszeichen, Hierarchie im Betrieb, weil die Russen das anders verstehen.
- Ja, denn Deutsche und Russen drücken ihre Meinungen unterschiedlich aus: Deutsche sind direkter und konkreter, den Russen kann das als grob und unhöflich erscheinen. Ich verstehe aber: Wenn man nicht offen ist, kann das die Arbeit und den Business stören.
- Unterschiedliche kulturelle Realien können Probleme bereiten, aber wenn man Deutsch perfekt beherrscht, kann man doch alles fragen oder erklären.
- Viele Eigenschaften hängen nicht von Kulturen, sondern von Menschen ab, aber im Allgemeinen sind Russen bescheidener und zurückhaltender, sie haben andere Bedeutung für Augenkontakt.

Welches Verhalten ist Ihrer Meinung nach bei der beruflichen Kommunikation mit den deutschen Kollegen richtig / angemessen? Kreuzen Sie bitte an!

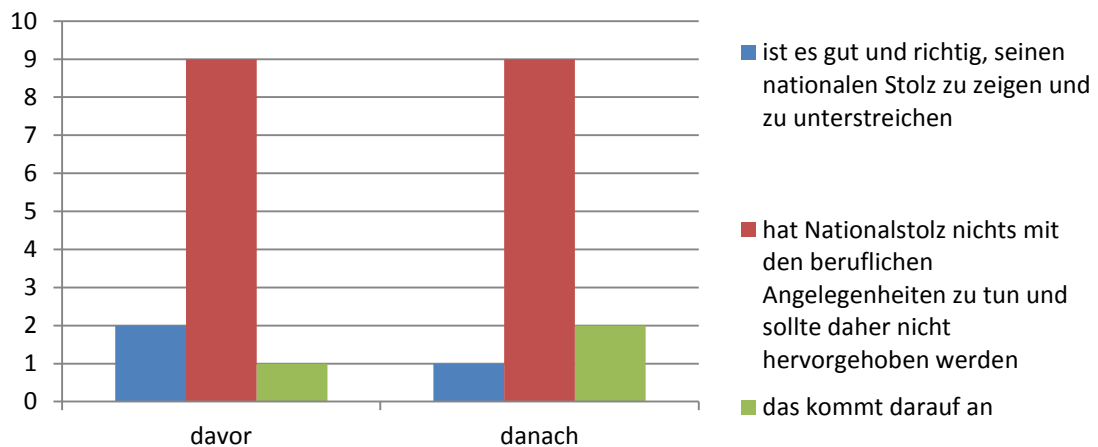
1. Bei den beruflichen Verhandlungen mit Deutschen...



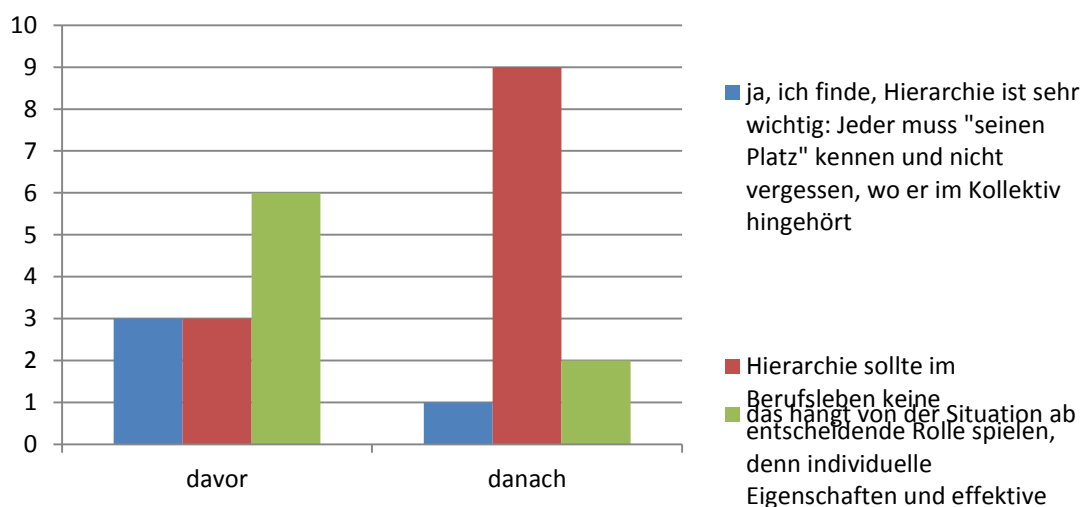
## 2. Ist gegenseitige Kritik bei den beruflichen Kontakten mit Deutschen angebracht?



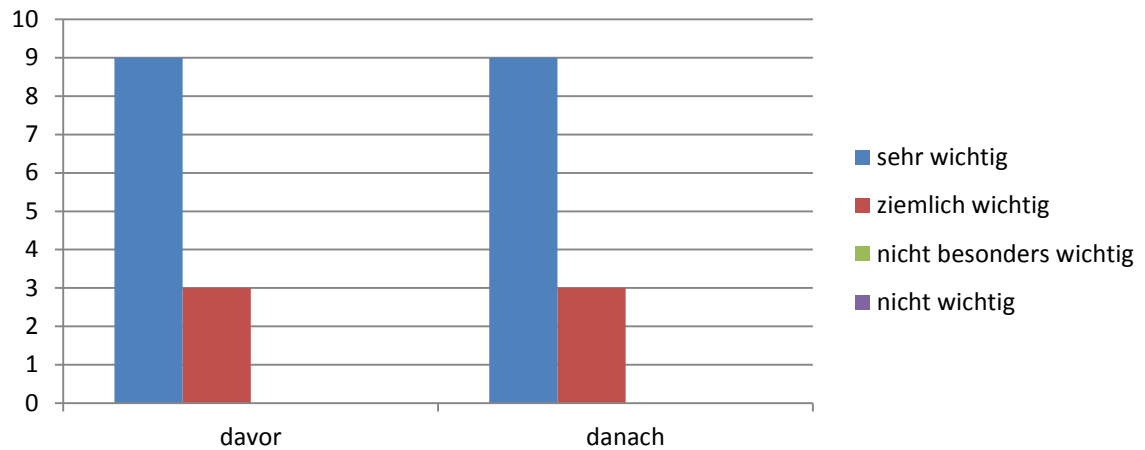
## 3. Bei den geschäftlichen Kontakten mit deutschen Partnern...



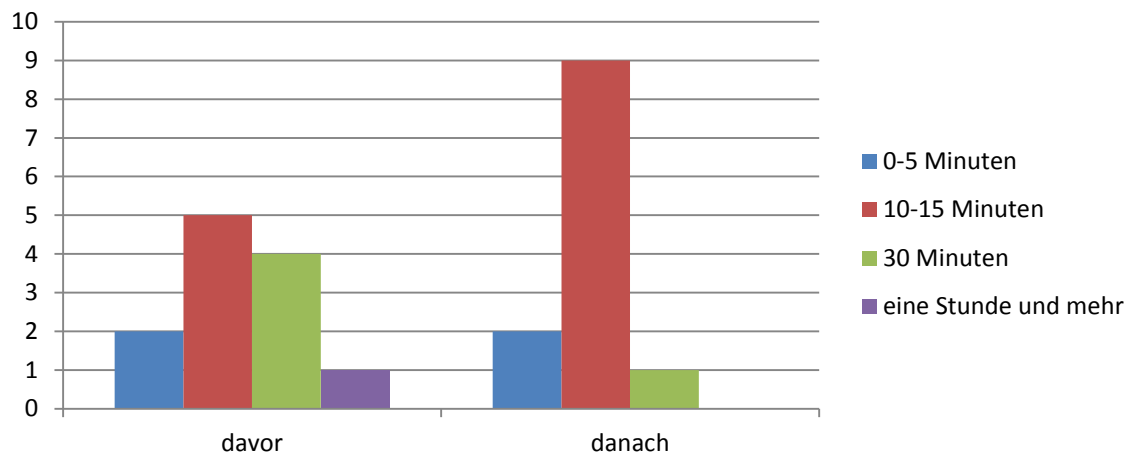
## 4. Spielt Hierarchie bei den geschäftlichen Kontakten eine besondere Rolle?



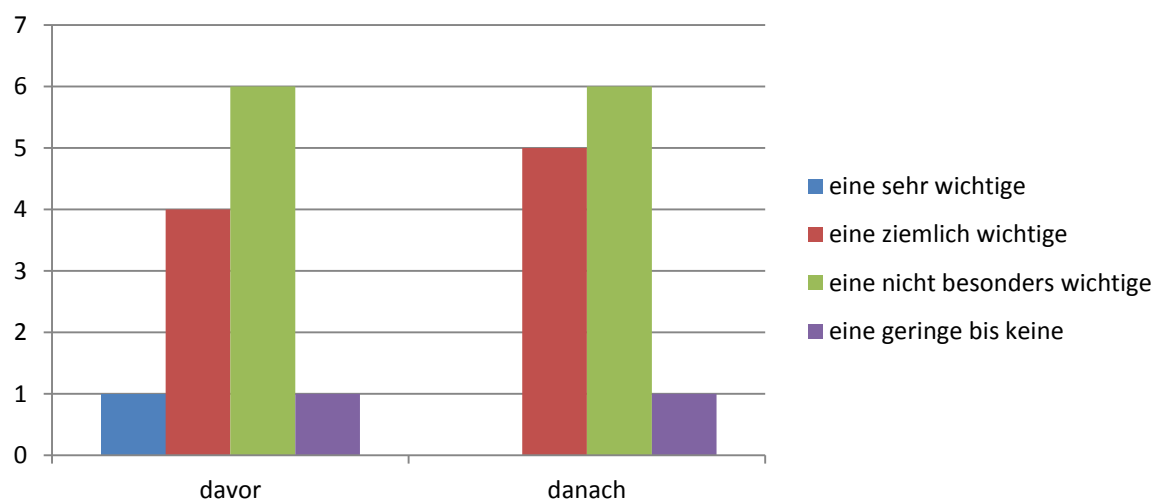
5. *Ich finde Pünktlichkeit bei den geschäftlichen Kontakten mit Deutschen...*



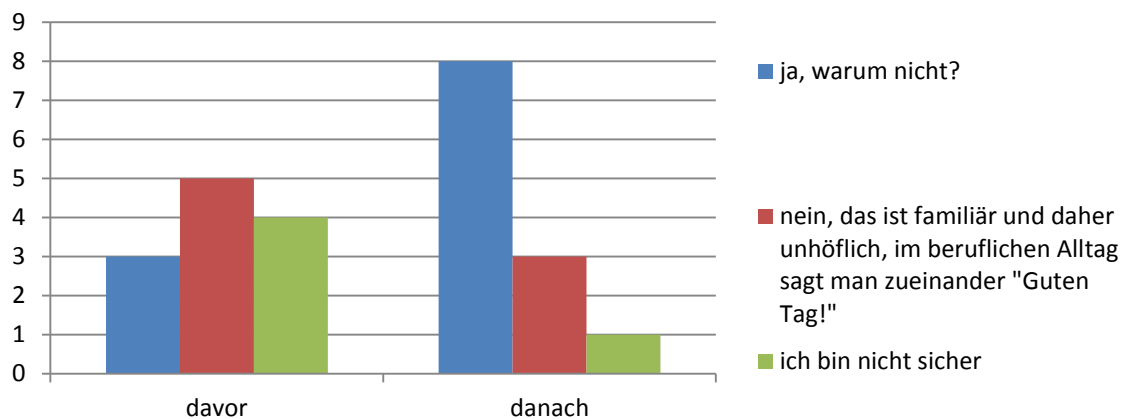
6. *Ab wann ist Ihrer Meinung nach eine Verspätung bei einem Geschäftstermin nicht mehr akzeptabel?*



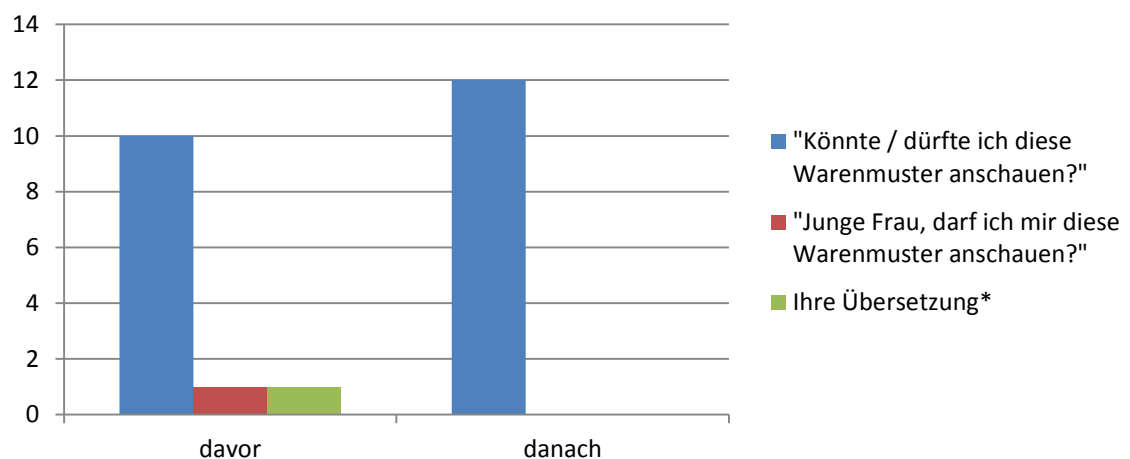
7. *Welche Rolle spielen persönliche Beziehungen bei den beruflichen Verhandlungen mit den deutschen Kollegen?*



8. *Meine deutschen Arbeitskollegen darf ich mit einem „Hallo!“ begrüßen*

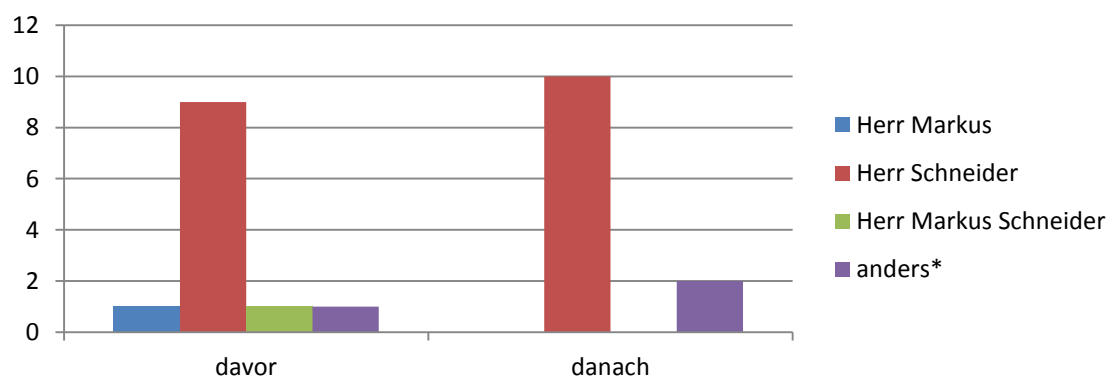


9. *Sie sind beruflich auf einer deutschen Messe und möchten sich bei einem Stand einige Warenmuster anschauen. Sie fragen die Kollegin am Stand danach. Wie würden Sie den in diesem Fall üblichen russischen Ausdruck „Девушка, можно посмотреть эти образцы?“ ins Deutsche übersetzen?*

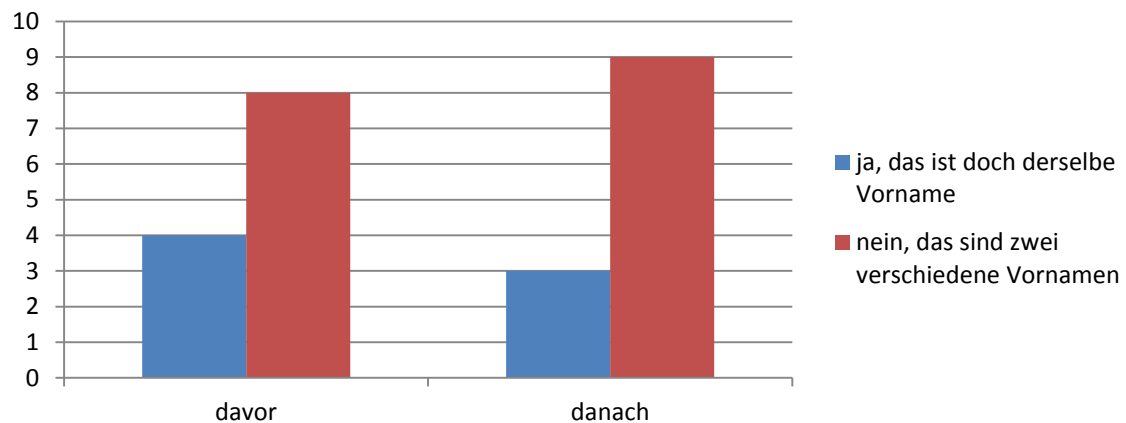


\*„Darf ich diese Warenmuster anschauen?“

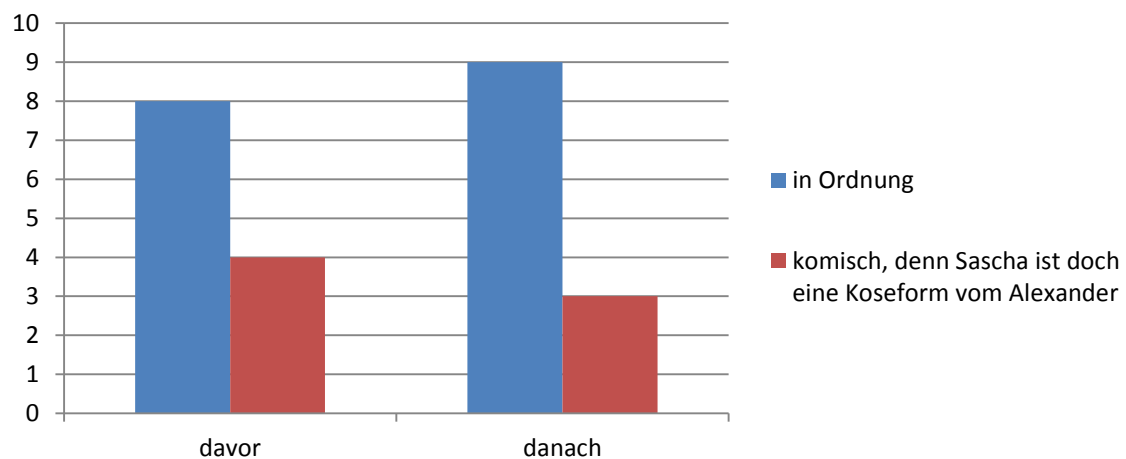
10. *Ihr deutscher Kollege heißt Markus Schneider. Wie würden Sie sich an ihn wenden?*



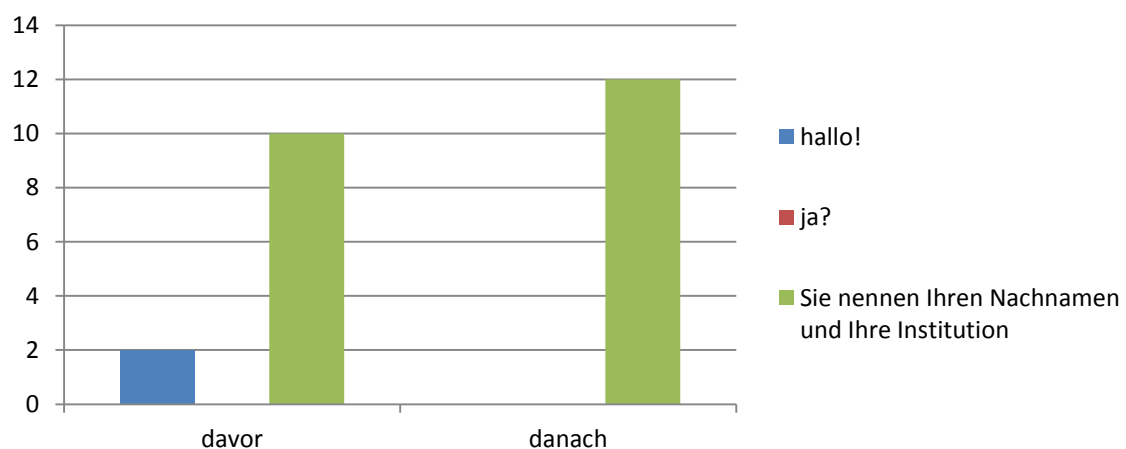
11. Ihre deutsche Kollegin, die Sie gut kennt, heißt Anna. Würden Sie sie auch Anja nennen?



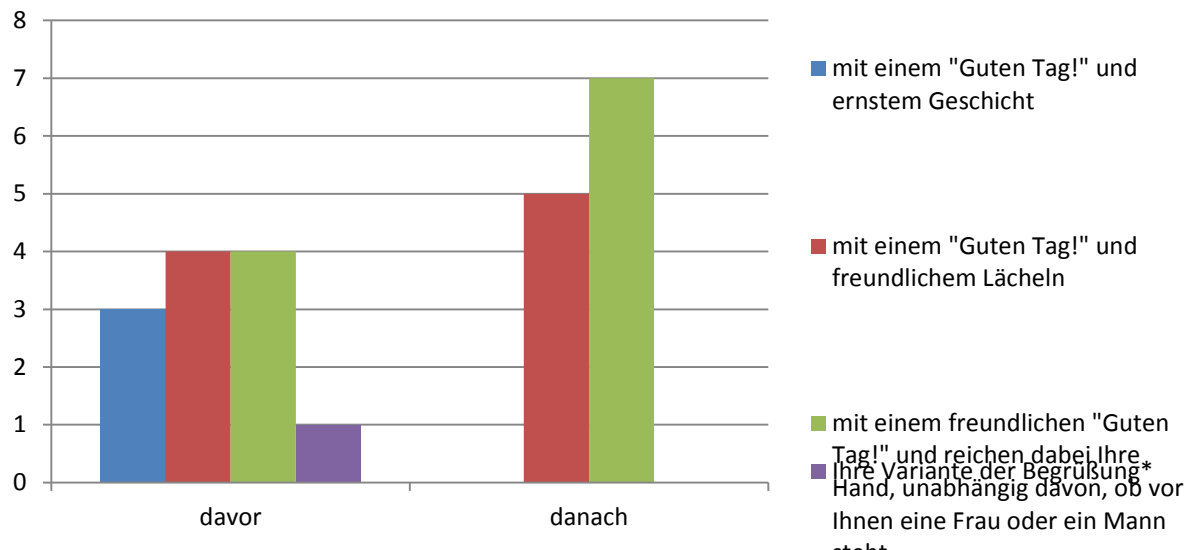
12. Ihr deutscher Kollege heißt Sascha Müller. Genau so steht sein Name auch in seinem Personalausweis geschrieben. Sie finden es...



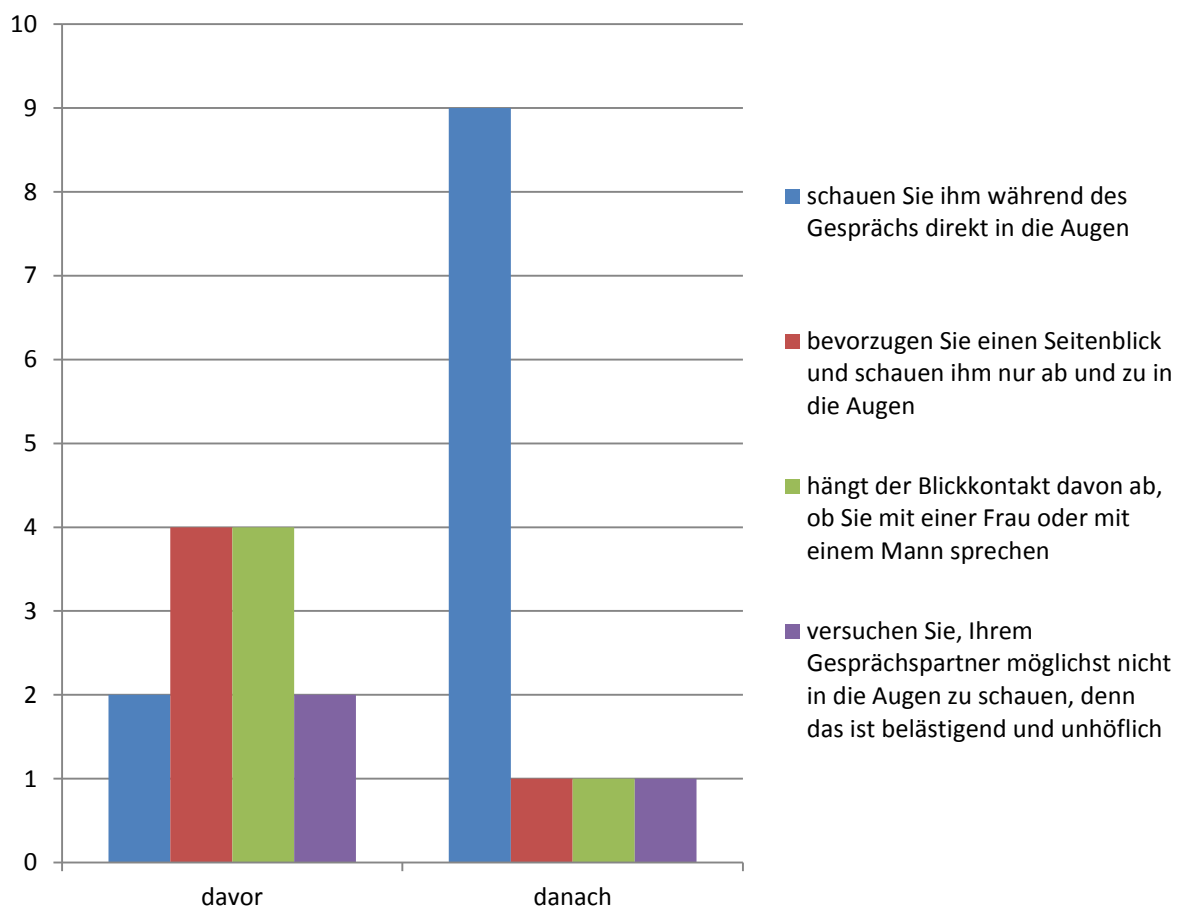
13. Sie nehmen ein berufliches Telefongespräch aus Deutschland entgegen und melden sich folgendermaßen:



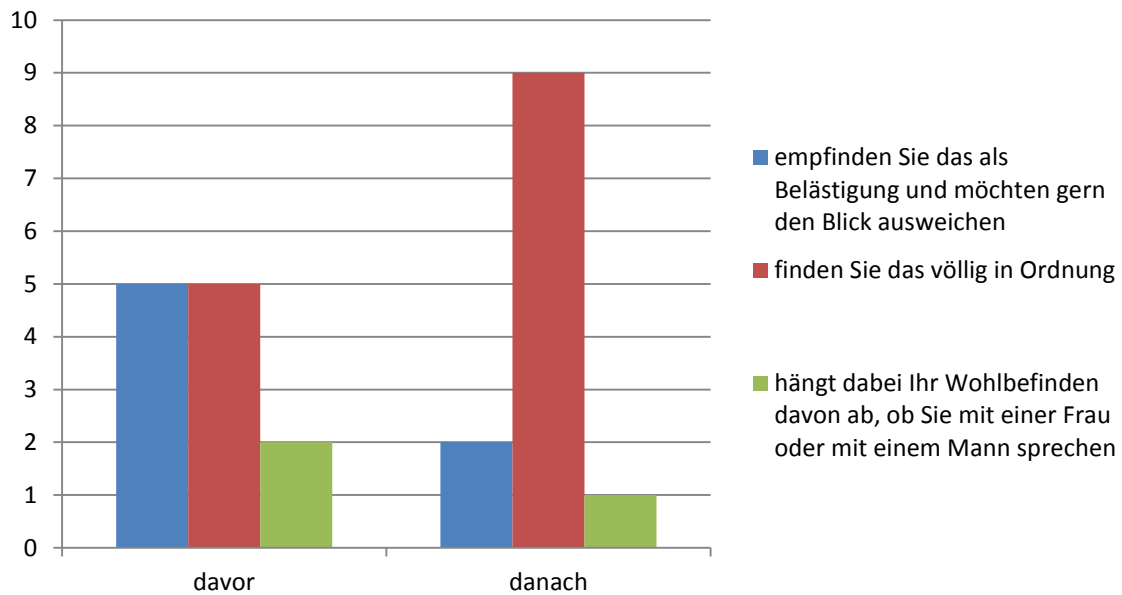
14. Sie begrüßen Ihren neuen deutschen Geschäftspartner folgendermaßen:



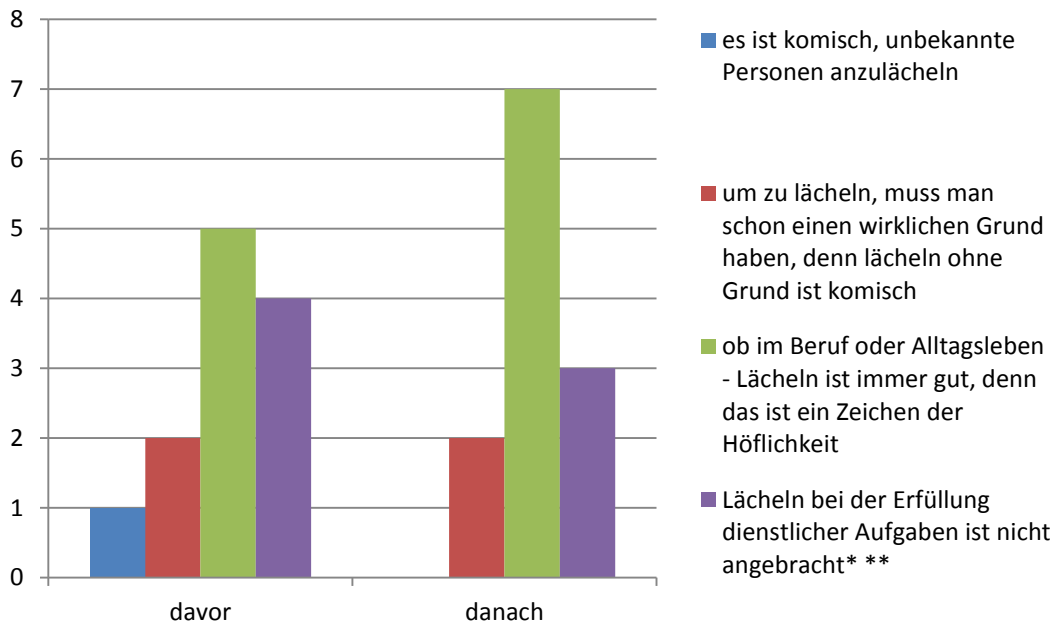
15. Wenn Sie mit Ihrem deutschen Geschäftspartner sprechen...



16. Wenn Ihr Geschäftspartner Ihnen lange und direkt in die Augen schaut...



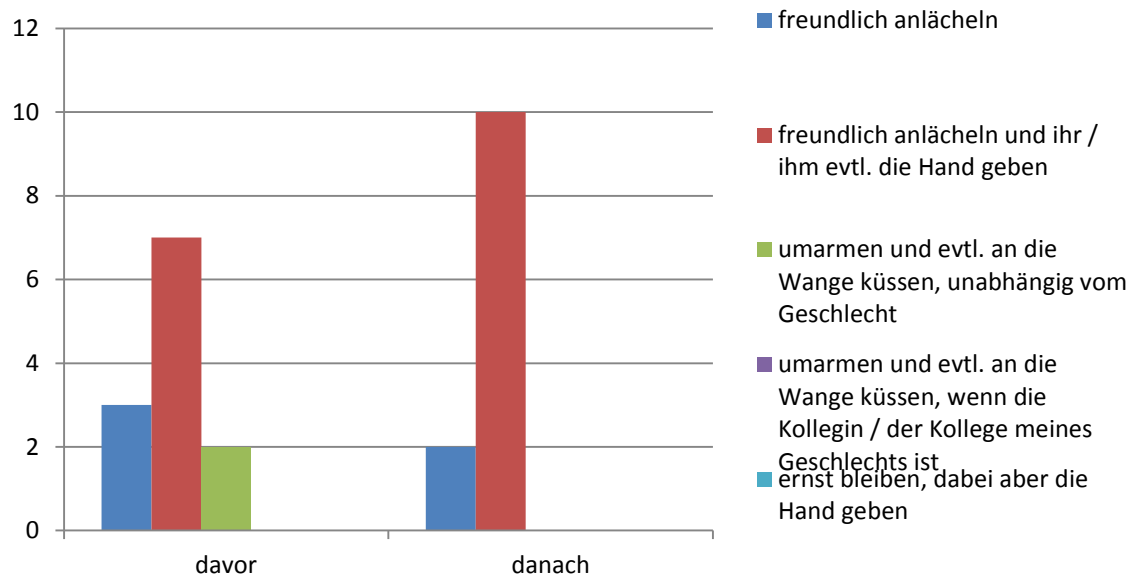
17. Welche der folgenden Auffassungen über das Lächeln entspricht Ihrer Meinung?



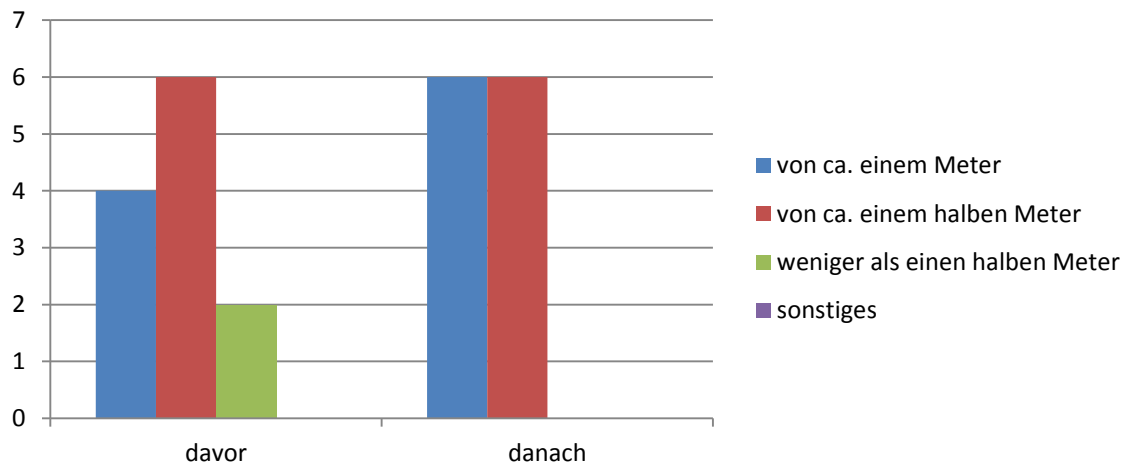
\*...wenn man verantwortungsvolle berufliche Aufgaben hat, gilt es, ernst zu sein

\*\* eine TN hat „danach“ diese Variante angekreuzt und hinzugefügt „wenn in Russland, aber wenn in Deutschland – nicht“.

**18. Beim Begrüßen oder Verabschieden würde ich meine deutsche Kollegin / meinen deutschen Kollegen (gleichen Geschlechts)...**

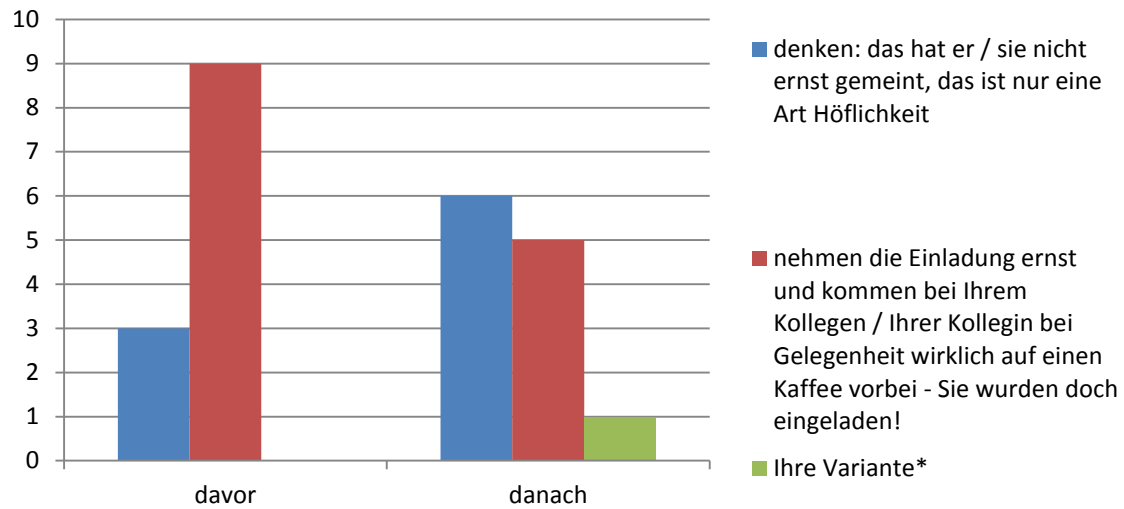


**19. Welchen körperlichen Abstand würden Sie beim Gespräch zwischen Ihnen und Ihrem deutschen Arbeitskollegen als angenehm empfinden?**



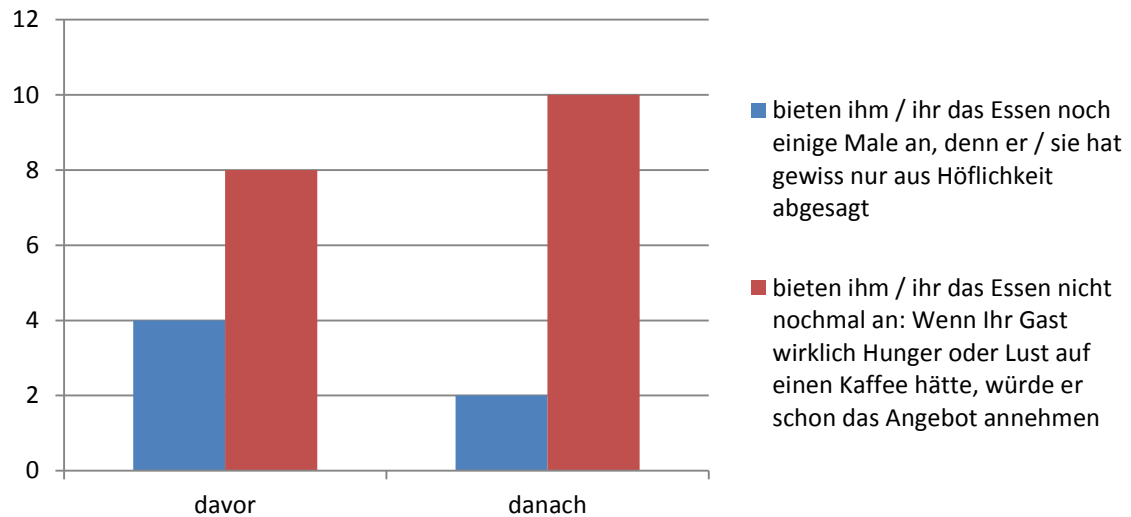


20. Ihr deutscher Arbeitskollege sagt Ihnen: „Schauen Sie mal bei mir auf einen Kaffee / eine Tasse Tee vorbei“. Sie...



*\*ich komme zum Kaffee, aber zuerst rufe ich meinen Kollegen an*

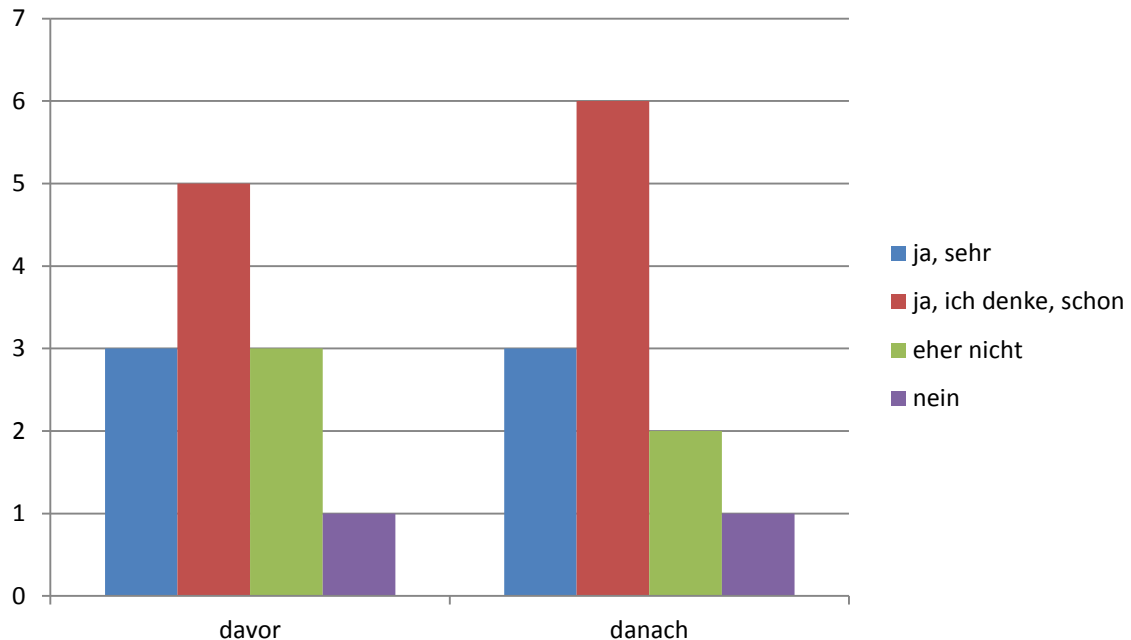
21. Sie haben Ihren deutschen Kollegen / Ihre deutsche Kollegin bei sich zu Gast und bieten Kaffee / Tee oder etwas zu Essen an. Er / sie lehnt jedoch Ihr Angebot ab. Sie...



## Kontrollgruppe

### Allgemeine Fragen zu Besonderheiten deutsch-russischer Kommunikation und berufsorientierten Handelns

#### 1. Meinen Sie, dass Russen und Deutsche unterschiedlich kommunizieren?



Hier können Sie Ihre Meinung erläutern:

#### **davor**

- Die beiden Nationen gehören zur europäischen Kultur, so gibt es wenige unterschiedliche Züge.
- Meine Meinung ist, Deutsche sind sehr selbstbeherrscht.
- Wir haben ein anderes Bild von der Welt, aber ich denke, wir kommunizieren gleich.
- Ich glaube, es gibt keine besonderen Unterschiede in der Psychologie der Russen und Deutschen, deshalb gibt es auch keine großen Schwierigkeiten in der Kommunikation.
- Unsere Kommunikation kann nicht gleich sein. Wir haben verschiedene Sprachkultur, Lebensweise, Interessen, Kultur und verschiedene Wahrnehmung der Welt.

#### **danach**

- Es gibt keine besonderen Unterschiede.
- Wir haben verschiedene Erziehung und verschiedene Traditionen.
- Ich habe schon geschrieben, es gibt nicht viele Unterschiede.
- Vielleicht gibt es Unterschiede im Benehmen, aber ich weiß nicht genau.

2. Sie beherrschen perfekt Deutsch und steigen nach dem Studium in den Job ein, in dem Sie viel mit Deutschen kommunizieren müssen. Können Sie sich vorstellen, dass es in der Kommunikation zwischen Russen und Deutschen zu Schwierigkeiten kommen kann? Wenn „ja“ – welche konkret könnten das Ihrer Meinung nach sein?

**davor**

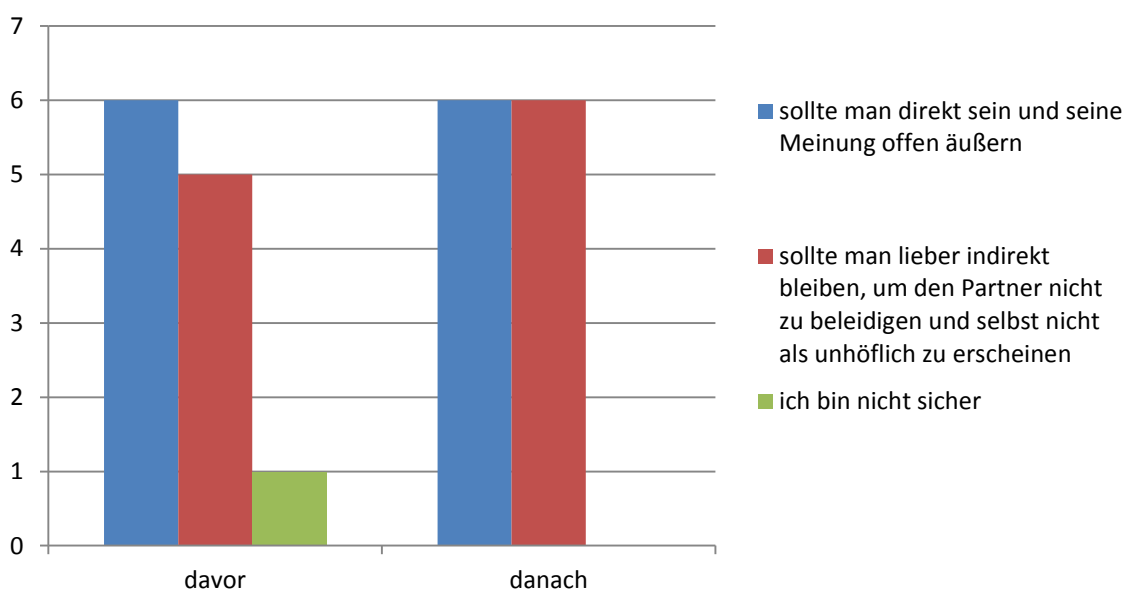
- Nur Stereotype können stören, aber ich denke, es kann zu keinen großen Schwierigkeiten kommen.
- Ich habe keine Meinung dazu...
- Ja, wie ich schon geschrieben habe, wir haben verschiedene Wahrnehmung der Welt, was für uns normal ist, ist für Deutsche grob.

**danach**

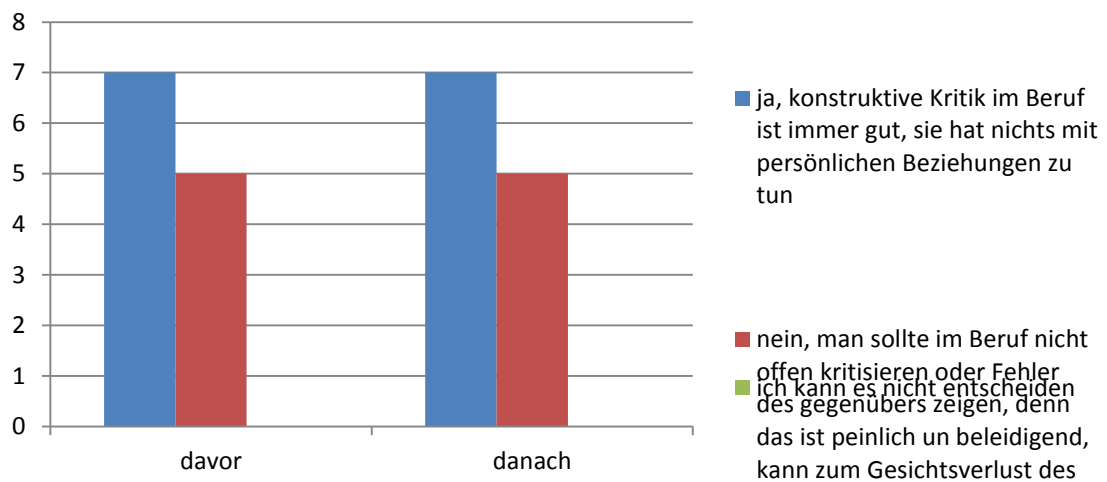
- Ja, wie ich schon geschrieben habe, wir haben verschiedene Wahrnehmung der Welt, was für uns normal ist, ist für Deutsche grob.
- Insgesamt nein, vielleicht kleine Schwierigkeiten.
- Wenn Deutsche auch andere Besonderheiten haben, müssen wir diesen Besonderheiten folgen, dann gibt es keine Probleme.
- Nein, es gibt keine Schwierigkeiten, denke ich.
- Es kann zu Schwierigkeiten kommen, weil Russen und Deutsche verschiedene Kulturen haben und verschiedene Ausbildung bekommen.

Welches Verhalten ist Ihrer Meinung nach bei der beruflichen Kommunikation mit den deutschen Kollegen richtig / angemessen? Kreuzen Sie bitte an!

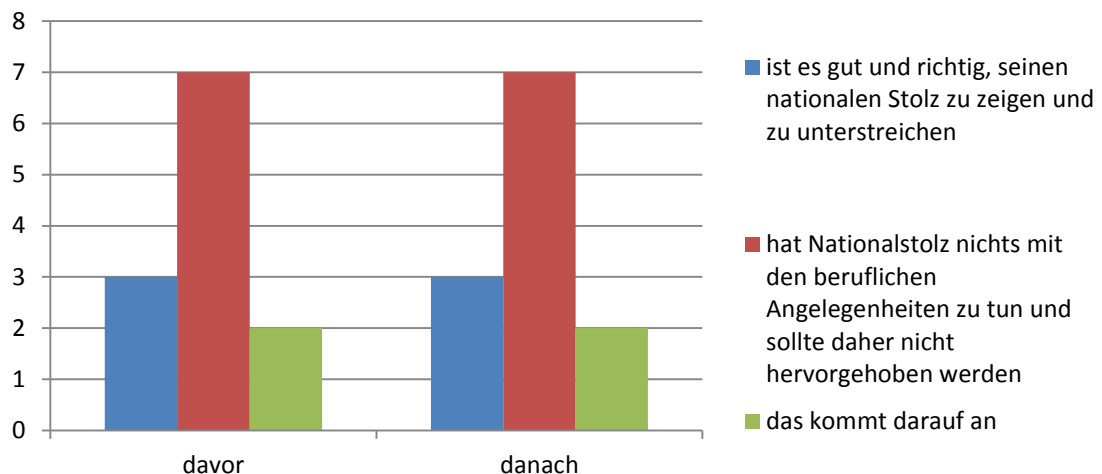
1. Bei den beruflichen Verhandlungen mit Deutschen...



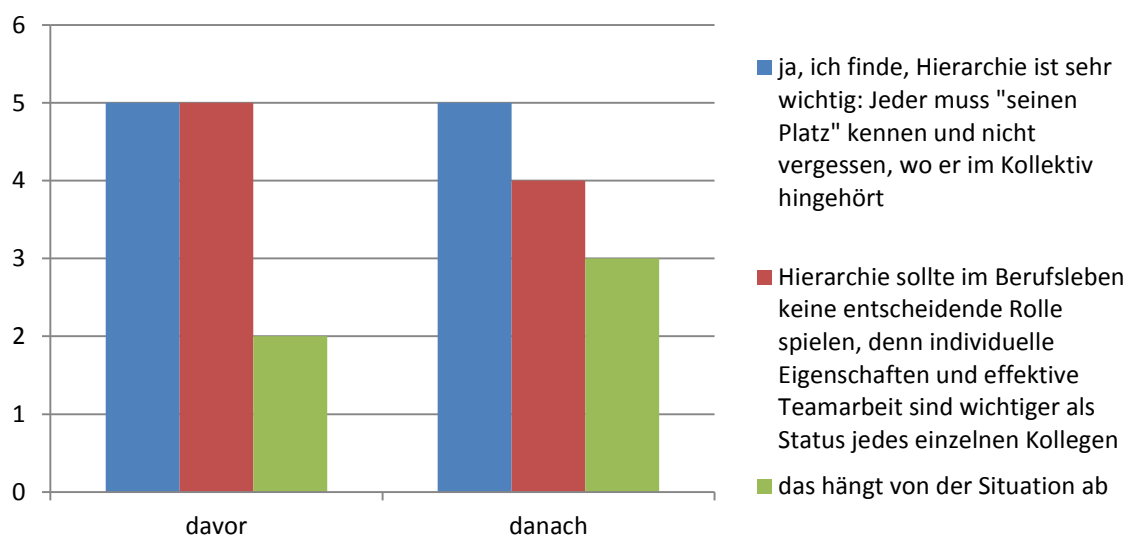
## 2. Ist gegenseitige Kritik bei den beruflichen Kontakten mit Deutschen angebracht?



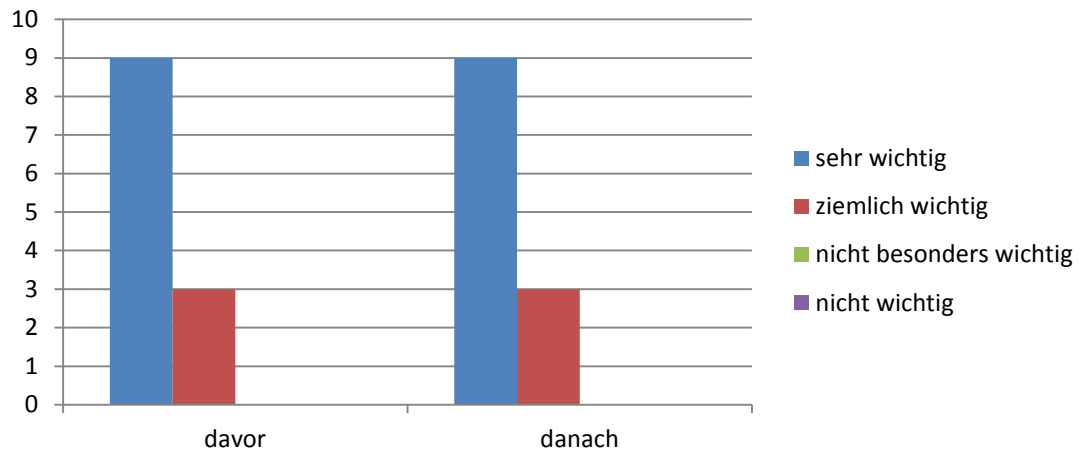
## 3. Bei den geschäftlichen Kontakten mit deutschen Partnern...



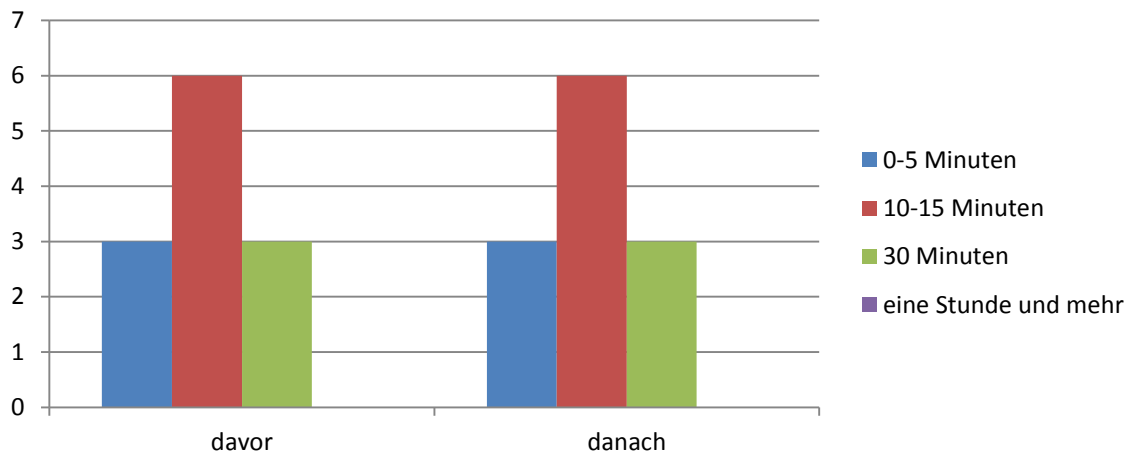
## 4. Spielt Hierarchie bei den geschäftlichen Kontakten eine besondere Rolle?



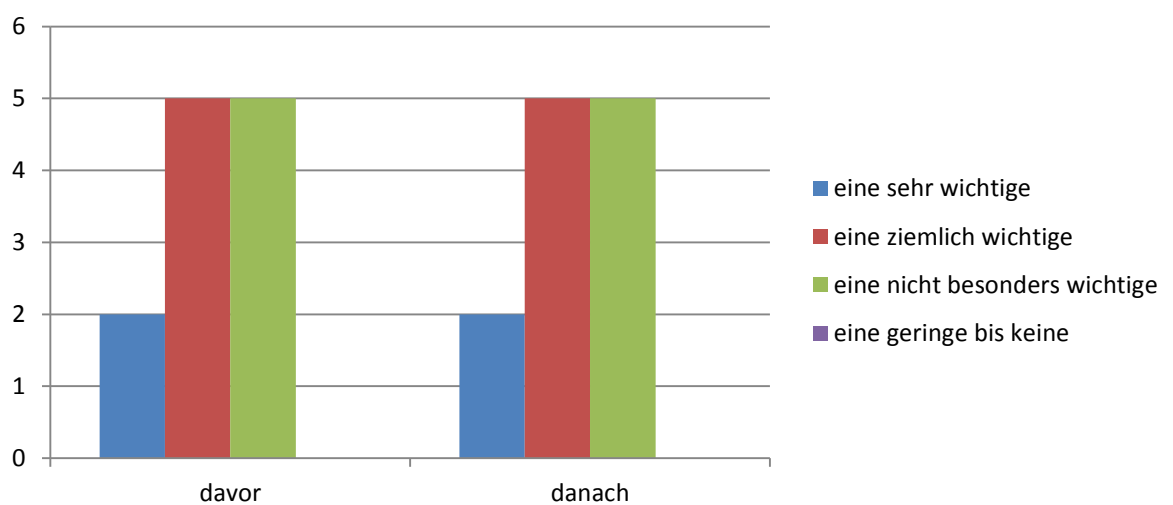
5. *Ich finde Pünktlichkeit bei den geschäftlichen Kontakten mit Deutschen...*



6. *Ab wann ist Ihrer Meinung nach eine Verspätung bei einem Geschäftstermin nicht mehr akzeptabel?*



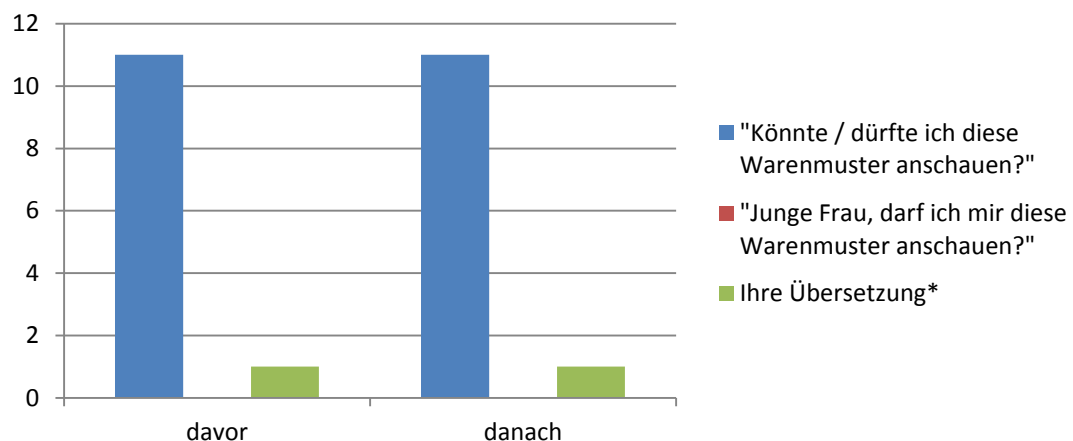
7. *Welche Rolle spielen persönliche Beziehungen bei den beruflichen Verhandlungen mit den deutschen Kollegen?*



8. *Meine deutschen Arbeitskollegen darf ich mit einem „Hallo!“ begrüßen*

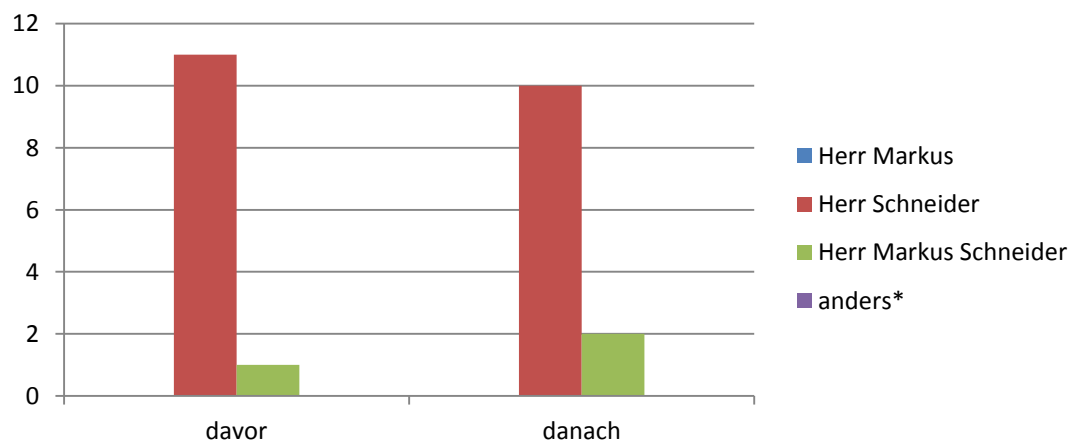


9. *Sie sind beruflich auf einer deutschen Messe und möchten sich bei einem Stand einige Warenmuster anschauen. Sie fragen die Kollegin am Stand danach. Wie würden Sie den in diesem Fall üblichen russischen Ausdruck „Девушка, можно посмотреть эти образцы?“ ins Deutsche übersetzen?*

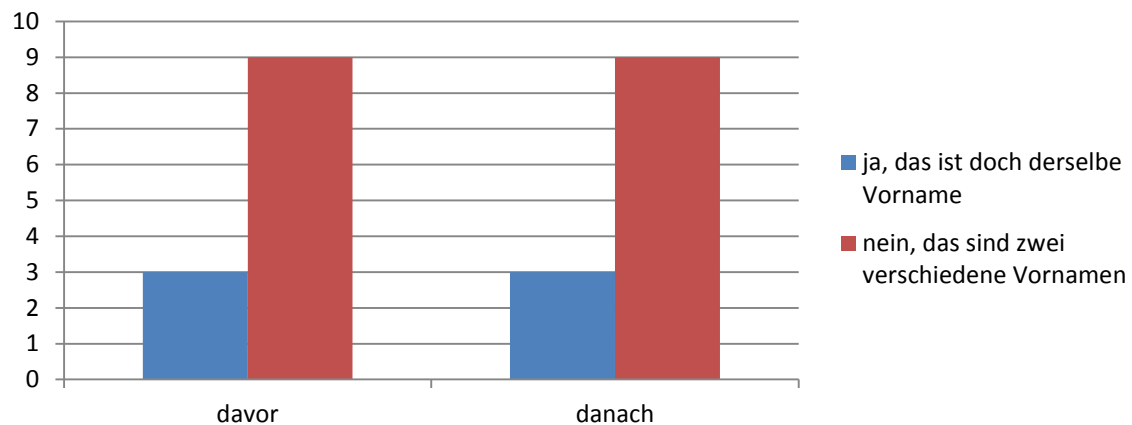


\*„Können Sie mir helfen? Darf ich diese Warenmuster anschauen?“

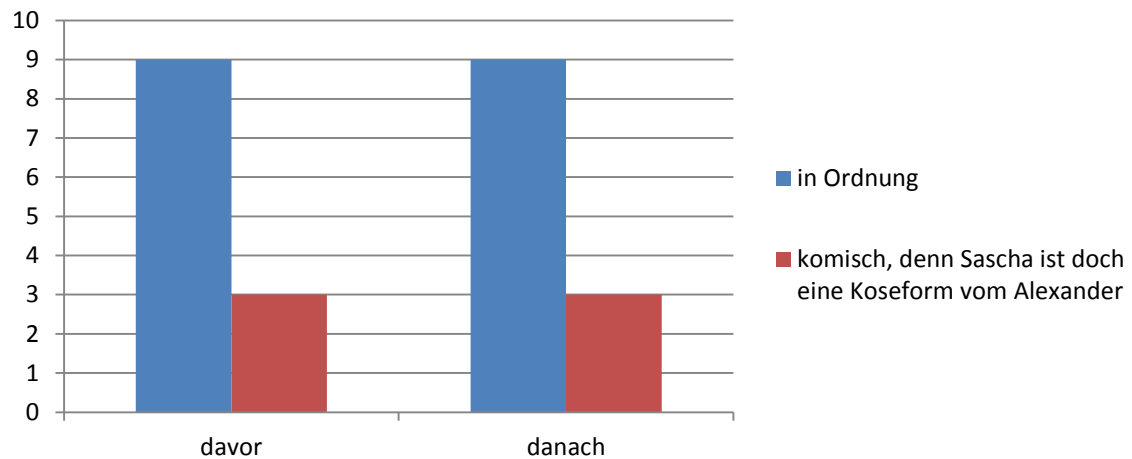
10. *Ihr deutscher Kollege heißt Markus Schneider. Wie würden Sie sich an ihn wenden?*



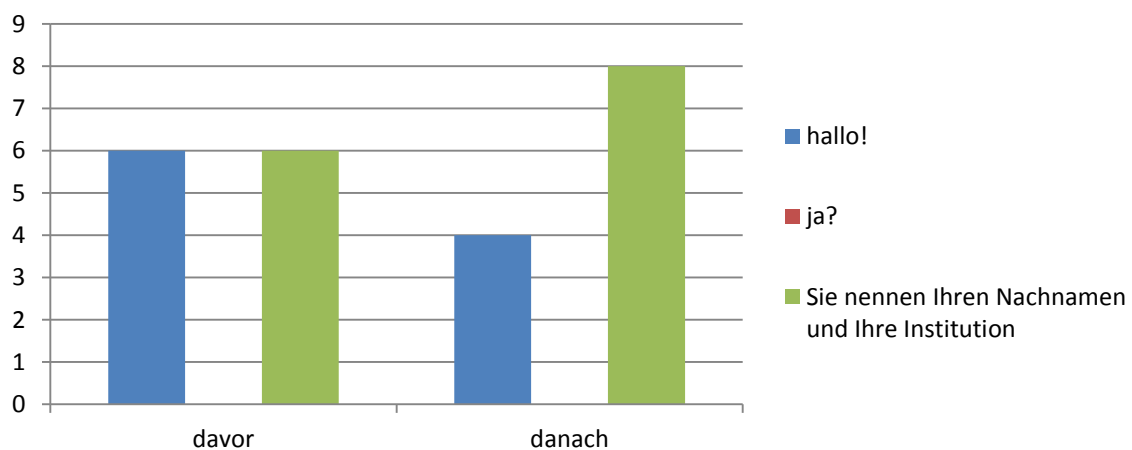
11. Ihre deutsche Kollegin, die Sie gut kennt, heißt Anna. Würden Sie sie auch Anja nennen?



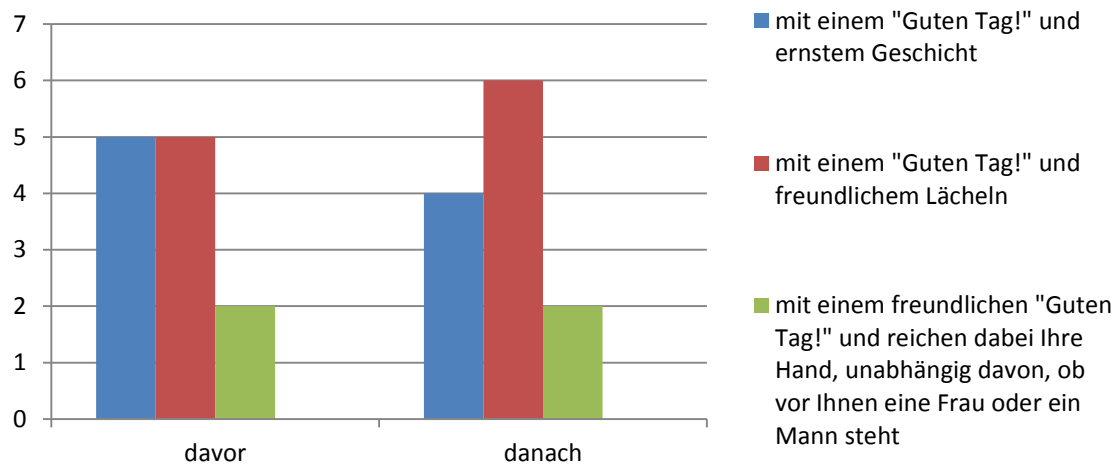
12. Ihr deutscher Kollege heißt Sascha Müller. Genau so steht sein Name auch in seinem Personalausweis geschrieben. Sie finden es...



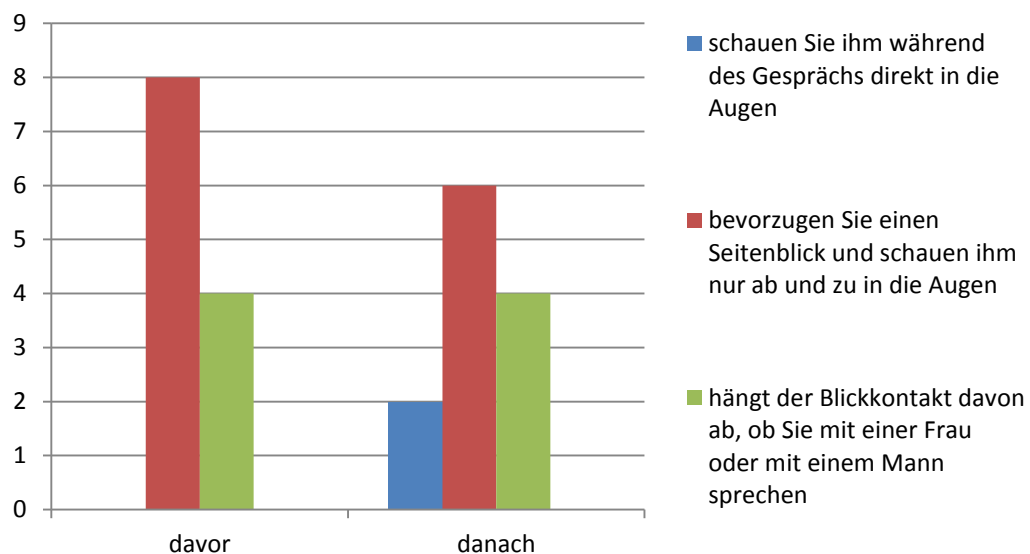
13. Sie nehmen ein berufliches Telefongespräch aus Deutschland entgegen und melden sich folgendermaßen:



**14. Sie begrüßen Ihren neuen deutschen Geschäftspartner folgendermaßen:**

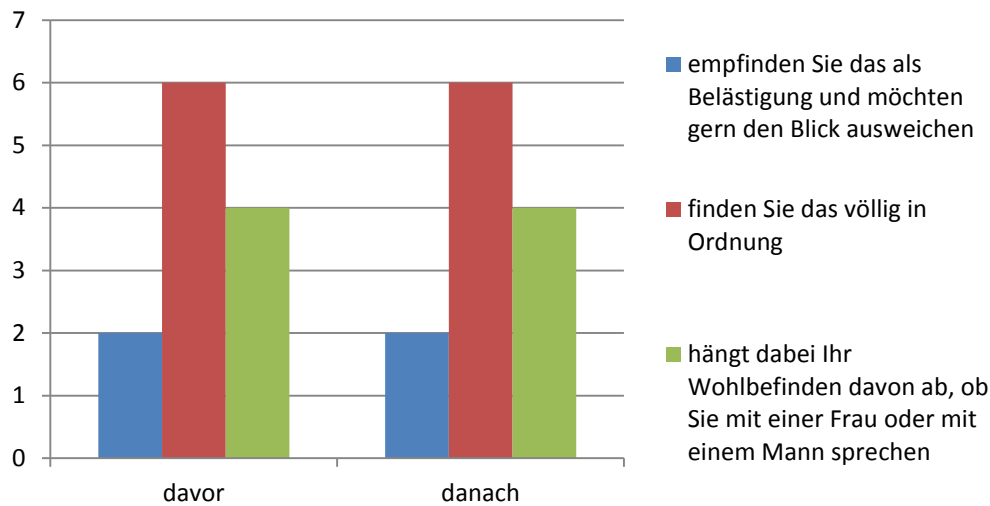


**15. Wenn Sie mit Ihrem deutschen Geschäftspartner sprechen...**

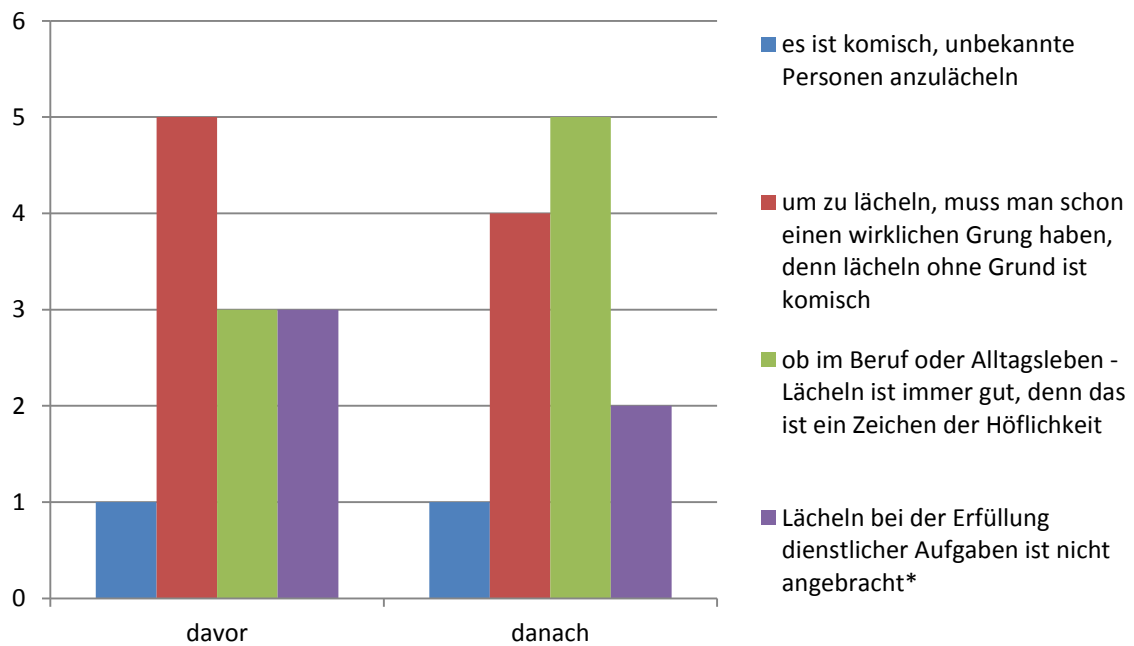




16. Wenn Ihr Geschäftspartner Ihnen lange und direkt in die Augen schaut...

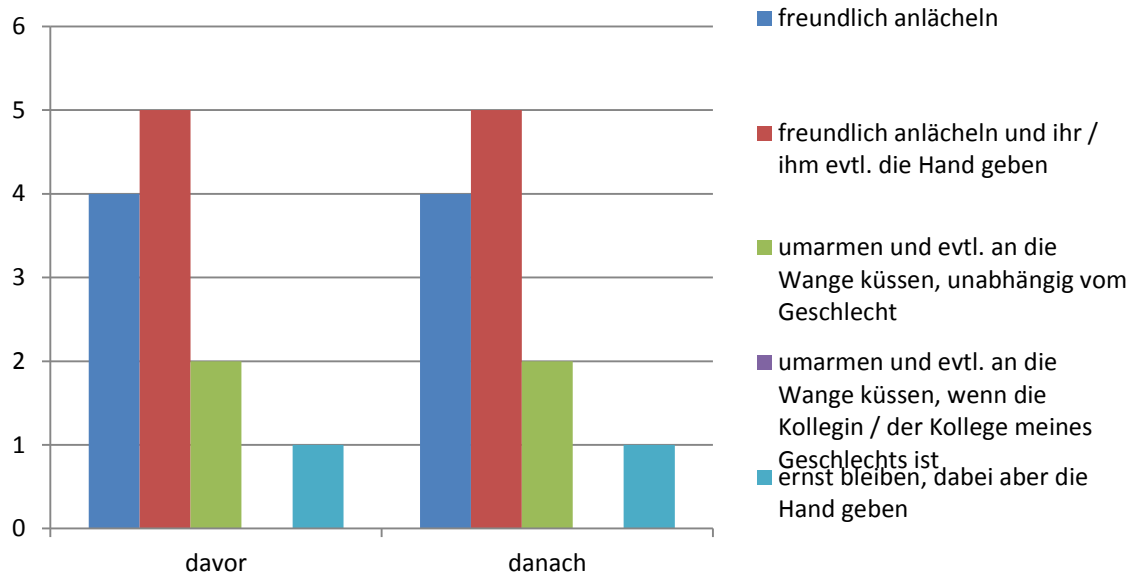


17. Welche der folgenden Auffassungen über das Lächeln entspricht Ihrer Meinung?



\*...wenn man verantwortungsvolle berufliche Aufgaben hat, gilt es, ernst zu sein

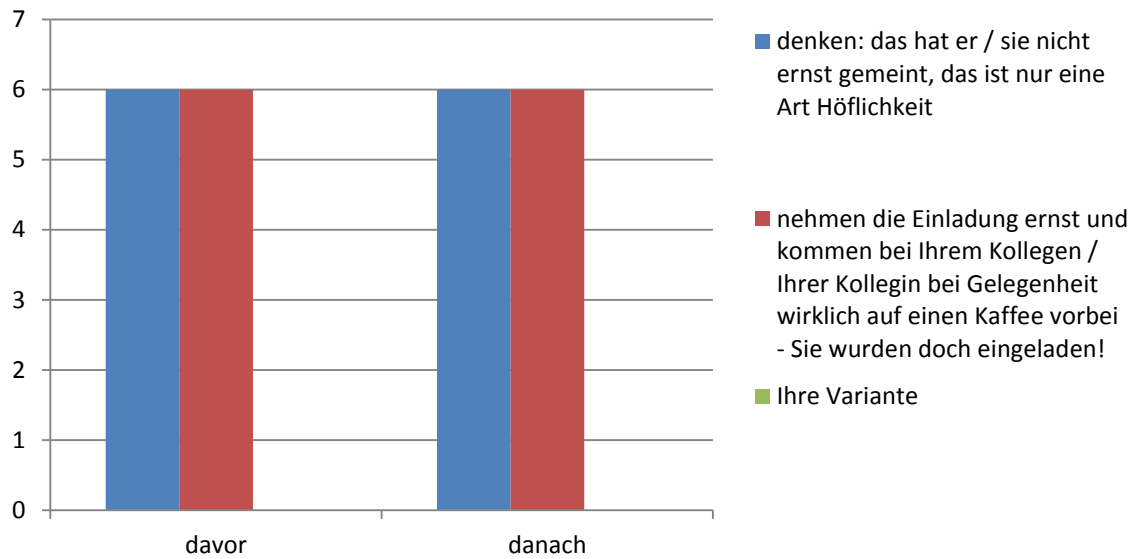
**18. Beim Begrüßen oder Verabschieden würde ich meine deutsche Kollegin / meinen deutschen Kollegen (gleichen Geschlechts)...**



**19. Welchen körperlichen Abstand würden Sie beim Gespräch zwischen Ihnen und Ihrem deutschen Arbeitskollegen als angenehm empfinden?**

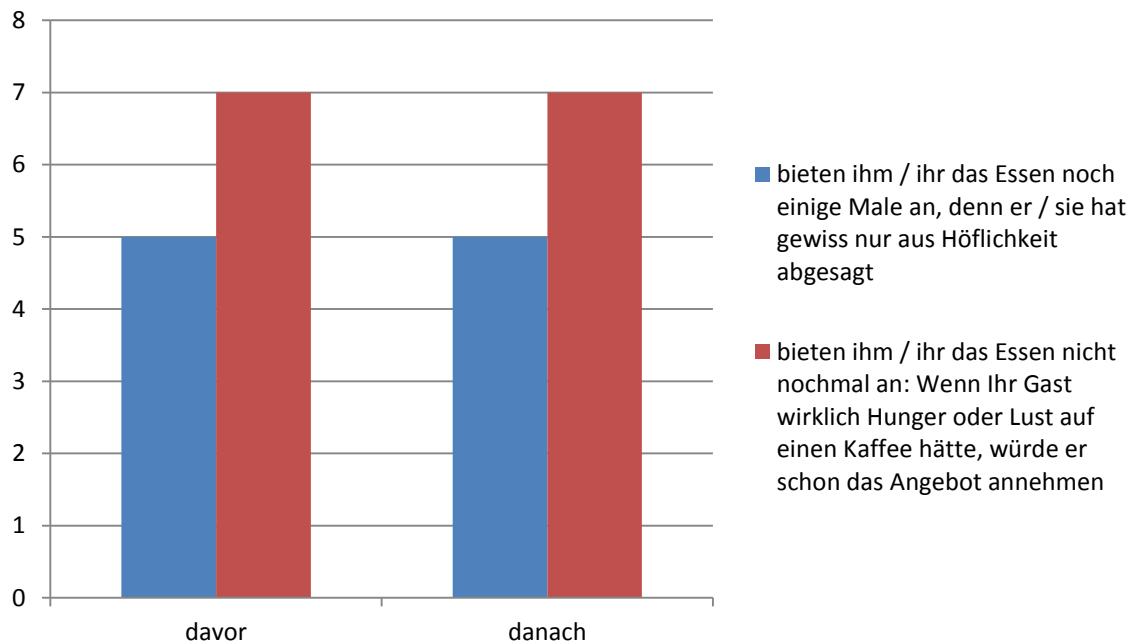


20. Ihr deutscher Arbeitskollege sagt Ihnen: „Schauen Sie mal bei mir auf einen Kaffee / eine Tasse Tee vorbei“. Sie...



*\*ich komme zum Kaffee, aber zuerst rufe ich meinen Kollegen an*

21. Sie haben Ihren deutschen Kollegen / Ihre deutsche Kollegin bei sich zu Gast und bieten Kaffee / Tee oder etwas zu Essen an. Er / sie lehnt jedoch Ihr Angebot ab. Sie...



#### 4.4.3 Zwischenfazit

Die oben dargestellten Grafiken mit Ergebnissen im Vergleich – Befragung vor dem Deutschkurs und danach – sprechen für sich. Ihnen kann entnommen werden, ob sich eine gewisse „Bewegung“ in Köpfen der Teilnehmer abspielte, bei welchen Schwerpunkten sich deutliche Unterschiede registrieren lassen und bei welchen nur geringe oder gar keine.

Ein weiterer Vergleich, der im Rahmen dieser Untersuchung vorgenommen werden kann, ist der Vergleich zwischen den Ergebnissen der Interventions- und der Kontrollgruppe.

Im Folgenden wird auf einige signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen beider Gruppen aufmerksam gemacht, um zu zeigen, dass ein interkulturell ausgerichteter berufsbezogener Deutschunterricht zu gewissen Änderungen im kognitiven sowie im Bereich der Einstellungen der Lerner beitragen kann.

Interventionsgruppe:

Zu der Frage *„Meinen Sie, dass Deutsche und Russen unterschiedlich kommunizieren“* konnten die Teilnehmer ihre Meinungen erläutern. Obwohl in beiden Teilen der Befragung (davor und danach) einige pauschale Äußerungen über Deutsche und Russen zum Ausdruck kamen, kommen im Teil „danach“ einige Formulierungen, die sich auf der metakulturellen Ebene bewegen und für die mögliche interkulturelle Sensibilisierung sprechen, die die Teilnehmer im gerade besuchten Deutschkurs entwickeln konnten: *„alle Kulturen sind verschieden, aber das bedeutet nicht, dass eine oder andere Kultur schlechter ist“*. Außerdem macht sich nach dem Kurs eine gewisse Bewusstheit gegenüber den möglichen kulturellen Besonderheiten bemerkbar: *„wenn ich nicht nur perfekt Deutsch beherrsche, sondern auch weiß, was für deutsche Kultur in der Kommunikation typisch ist, kann es nicht zu Schwierigkeiten kommen“*.

Nach dem Kurs haben 10 TN (gegenüber den 4 vor dem Kurs) angegeben, dass man im Umgang mit deutschen Partnern direkt sein und seine Meinung offen äußern sollte. 5 TN mehr waren nach dem Kurs dafür, dass konstruktive Kritik im Beruf gut sei und nichts mit persönlichen Beziehungen zu tun habe. 6 TN haben laut der Befragung danach ihre Meinung bezüglich der Hierarchie im Beruf geändert, das heißt, insgesamt 9 von 12 TN haben diese Meinung geäußert. Was die Frage zu der besagten deutschen Pünktlichkeit anbetrifft, so hat sich laut der Befragung nichts geändert. Diese Tatsache

könnte damit zu tun haben, dass der Begriff „deutsche Pünktlichkeit“ per se in den Bereich Stereotypen gehört und daher genauso viele TN vor dem Kurs die Wichtigkeit dieser Tugend für die deutsche Kultur betont haben wie danach. 9 TN nach dem Kurs gegenüber den 5 TN vor dem Kurs haben angegeben, dass eine Verspätung zu einem Geschäftstermin von 10 bis 15 Minuten generell nicht akzeptabel sei, darüber hinaus meinte nur 1 TN nach dem Kurs, dass erst eine Verspätung von 30 Minuten nicht mehr akzeptabel sei (vor dem Kurs waren 4 TN dieser Auffassung). 7 TN haben nach dem Kurs angegeben, dass sie ihren deutschen Geschäftspartner nicht nur mit einem „Hallo“ und freundlichem Lächeln, sondern auch mit einem Händeschütteln begrüßen würden, unabhängig von dem Geschlecht des Gegenübers. Vor dem Kurs haben dies lediglich 4 TN angegeben. Einen großen Unterschied in den Ergebnissen davor vs. danach gab es beim Schwerpunkt Augenkontakt. Nur 2 TN haben vor dem Kurs angegeben, sie würden ihrem deutschen Geschäftspartner während des Gesprächs direkt in die Augen schauen, andere Teilnehmer waren eher für den Seitenblick mit gelegentlichem Blicken in die Augen. Nach dem Kurs haben sich 9 TN für den direkten Augenkontakt entschieden.

#### Kontrollgruppe:

Was die Ergebnisse in der Kontrollgruppe anbetrifft, die den Deutschkurs ohne explizite Thematisierung interkultureller Inhalte bekam, so können hier laut den Grafiken keine signifikante Unterschiede sowohl im Bereich des kulturellen Wissens als auch im Bereich der Einstellungen registriert werden. In einigen Bereichen gibt es allerdings geringe Unterschiede – zum Beispiel Fragen zum Augenkontakt oder zur Begrüßung – in den Angaben vor und nach dem Kurs. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit führt diese in ihren Vermutungen auf die im Kurs behandelten Materialien zurück (zum Beispiel ein Video oder ein Dialog im Lehrbuch), bei denen die TN gewisse kommunikative Besonderheiten der deutschen Kultur beobachten konnten. Ohne Behandlung dieser Inhalte im Kurs hat sich jedoch in den Einstellungen der TN fast nichts geändert, was die Ergebnisse der vorliegenden Befragung auch zeigen.

## **5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK**

Mittlerweile ist es keine Neuigkeit mehr, dass es bei internationalen Verhandlungen oft zu Missverständnissen kommt, die nicht nur auf mangelnde Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch auf mangelnde Kenntnisse über die fremde Kultur sowie mangelnde Toleranz gegenüber dieser zurückzuführen sind.

Wie in der vorliegenden Arbeit anhand bereits existierender Untersuchungen zu deutsch-russischen Missverständnissen im geschäftlichen Bereich zu sehen war, mangelt es russischen Geschäftspartnern trotz oft ausreichender bis sehr guter Fremdsprachenkenntnisse an interkultureller Kompetenz.

Ausgehend von diesen Missverständnissen wurde ein Versuch unternommen, den berufsbezogenen Deutschunterricht in einer studentischen Gruppe interkulturell orientiert durchzuführen, wobei in der anderen Gruppe „traditionell“, also ohne Thematisierung interkultureller Inhalte, unterrichtet wurde. Das genannte Vorgehen diene dem Zweck, das Potential interkulturell ausgerichteter berufsorientierter Deutschkurse auf Hochschulebene in Russland exemplarisch zu untersuchen und somit in Abhängigkeit von den Ergebnissen die Zweckmäßigkeit solcher Kurse zu zeigen.

Die vorliegende Dissertation soll russische Deutschlehrkräfte an den Hochschulen auf die in dieser Arbeit thematisierte Problematik aufmerksam machen und sie dazu ermuntern, berufsorientierten Deutschunterricht mit Berücksichtigung der Förderung interkultureller Kompetenz zu gestalten.

Bei der Untersuchung wurde polymethodisch vorgegangen, denn bekanntermaßen ist es sehr problematisch, interkulturelle Kompetenz zu messen (vgl. Caspari / Schinschke 2009: 273). An dieser Stelle soll noch mal betont werden, dass die Messung der genannten Kompetenz keinesfalls das Ziel der Untersuchung war. Mithilfe des polymethodischen Vorgehens, bei dem eine teilnehmende Beobachtung und eine schriftliche Befragung der Teilnehmer beider Gruppen vor und nach dem Kurs durchgeführt wurden, ging es in der vorliegenden Dissertation darum, mögliche Unterschiede auf kognitiver sowie affektiver Ebene bei den Teilnehmern vor, während (Beobachtung) und nach dem Kurs zu registrieren.

Zwar ist sich die Autorin dessen bewusst, dass es unmöglich ist, exakte Ergebnisse über die in den Köpfen der Probanden ablaufenden Prozesse zu erlangen, dennoch konnten bestimmte Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen registriert werden, was die Ergebnisse der schriftlichen Befragung belegen<sup>178</sup>.

Mithilfe der teilnehmenden Beobachtung konnte darüber hinaus eine Reihe von Aussagen und Reaktionen der Teilnehmer registriert werden, die ebenso dafür sprechen, dass die Integration interkultureller Inhalte in einen berufsorientierten Deutschkurs kognitive sowie affektive Prozesse bei den Teilnehmern bewirken und somit die kognitive bzw. affektive Ebene der interkulturellen Kompetenz fördern kann<sup>179</sup>.

Zusammenfassend soll auch betont werden, dass der durchgeführte Deutschkurs kein für einen langfristigen Zeitraum – zum Beispiel für ein Semester oder Studienjahr – entwickeltes Konzept ist, sondern lediglich ein für die vorgenommene Untersuchung ausgearbeiteter Kurs rund um ein bestimmtes, im Moment im regulären Unterricht behandeltes Kommunikationsthema war. Das bedeutet, dass die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation als Impuls für die Entwicklung verschiedener interkulturell orientierter Konzepte für konkrete berufsbezogene Kurse in der russischen Hochschullandschaft verwendet werden können.

Die Entwicklung eines solchen Konzeptes für einen langfristigen berufsorientierten DaF-Kurs für russische Hochschulen im Rahmen einer anknüpfenden wissenschaftlichen Arbeit stellt eine der Möglichkeiten dar, für die die vorliegende Dissertation als Grundlage dienen kann.

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hat momentan beruflich nicht nur mit Deutsch als Fremdsprache zu tun, sondern unterrichtet auch Russisch für deutsche Studierende. Auf Grundlage dieser Tätigkeit und aus dieser heraus entwickelte sich eine Idee zur möglichen Spiegelung der vorliegenden Untersuchung. Als Nachbetrachtung stellt sich also die Frage, ob eine ähnliche empirische Arbeit zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz, aber umgekehrt, in Bezug auf deutsche Russischstudierende unternommen werden könnte. Aus der Sicht der Verfasserin bestünde in dieser Hinsicht Forschungsbedarf. Eine solche „spiegelnde“ Beschäftigung mit der Frage der

---

<sup>178</sup> S. dazu oben grafisch dargestellte Ergebnisse der schriftlichen Befragung sowie Abs. 4.4.3

<sup>179</sup> S. dazu 4.3.5 und 4.3.6

Entwicklung interkultureller Kompetenz im berufsorientierten universitären Kontext in Bezug auf Russisch als Fremdsprache in Deutschland könnte eine sinnvolle Weiterführung der bereits durchgeführten vorliegenden Forschung sein. Anschließend könnten die Ergebnisse verglichen werden, und zwar nicht in erster Linie auf ihre Unterschiede, sondern vielmehr auf ihre gemeinsamen Punkte zwecks einer möglichen Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes, das beispielsweise auch bei gemeinsamen interkulturellen Projekten in deutsch-russischen studentischen Gruppen eingesetzt werden könnte.

Die Idee für das vorliegende Forschungsprojekt entstand ihrer Zeit in erster Linie aus der eigenen interkulturellen Erfahrung der Verfasserin, die auf den langjährigen Beobachtungen der Ähnlichkeiten und Unterschiede der deutschen und russischen Kommunikation beruht. Nach Durchführung des Projektes sollten seine Ergebnisse jedoch keinesfalls als Abschluss angesehen werden, sondern als Anfang für einen weiterführenden Forschungsprozesses, bei dem, wie oben erläutert, sowohl die Entwicklung eines Konzeptes für einen langfristigen berufsorientierten interkulturellen DaF-Kurs für russische Hochschulen als auch eine Spiegelung der unternommenen Untersuchung in Frage kämen.

*„Das Ende ist mein Anfang“<sup>180</sup>.*

---

<sup>180</sup> Titel des gleichnamigen Buches von Tiziano Terzani (1938-2004, italienischer Journalist und Schriftsteller).



## Literaturverzeichnis

Albers, Sönke (2009): Methodik der empirischen Forschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Albert, Ruth; Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Gunter Narr.

Antor, Heinz (©2007): Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz. Heidelberg: Winter (376).

Argyle, Michael (2002 // 1996): Körpersprache & Kommunikation. 7. Aufl. Paderborn: Junfermann (5).

Argyle, Michael (2013): Körpersprache & Kommunikation. Nonverbaler Ausdruck und soziale Interaktion. 10. Aufl. Paderborn: Junfermann.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Aufl. Berlin: Schmidt.

Bachmann, Saskia (1995): Sichtwechsel neu 1. Text und Arbeitsbuch : Wahrnehmung und Bedeutung. München: Klett, Edition Deutsch.

Backhaus, Klaus; Voeth, Markus (2010): Internationales Marketing. 6. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Barkowski, Hans (1998): Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Zum Konzept und Entstehungszusammenhang dieses Sammelbandes. In: Deutsch als Fremdsprache. Weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis. 1. Aufl. Wien: Verb. Wiener Volksbildung (2), S. 5-9.

Barkowski, Hans; Esser, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (2007): Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht- : Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium.

Barkowski, Hans (2010): Kultur. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH.

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH.

Baumgart, Annette; Jänecke, Bianca (2005): Russlandknigge. 3. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen, Stuttgart: Francke; UTB (8042/8043).

Behal-Thomsen, Heinke; Lundquist-Mog, Angelika; Mog, Paul (1993): Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität. Berlin, München, Wien: Langenscheidt.

Bildungsportal Russlands. Unter: <http://www.edu.ru/index.php> [Stand 25.10.2012].

Boll / Palievskskaya, Daria (2009): In Russland kocht man Eier nach Gefühl, oder: Wie kulturelle Unterschiede zu Stolpersteinen im Geschäftsleben werden können. Unter: <http://www.ostexperte.de/2009/09/01/in-russland-kocht-man-eier-nach-gefühl/> [Stand 05.01.2014].

Bolten, Jürgen (2003): Interkulturelle Kompetenz. 2. unveränderte Auflage. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen: Erfurt.

Bolten, Jürgen (2007): Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (2922).

Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

Bruhn, Manfred (2009): Integrierte Unternehmens- und Markenkommunikation. Strategische Planung und operative Umsetzung. 5. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen: M. Niemeyer (213).

Business with Russia. Export nach Russland. Unter: <http://www.de.businesswithrussia.eu/index.php?topic=Export> [Stand 05.11.11].

Bussmann, Hadumod; Gerstner-Link, Claudia (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Aufl. Stuttgart: Kröner.

Byram, Michael (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael; Hu, Adelheid; Risager, Karen (Hg.) (2009): Hu Byram // Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation = Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment. Tübingen: Gunter Narr.

Caspari, Daniala; Schinschke, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Byram, Michael / Hu, Adelheid (Hg.) Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr, S. 273-287.

Detzel, Ludmila (2006): Vertragsverhandlungen in Russland. 1. Aufl. Bremen: CT-Salzwasser-Verl.

Deutsch-Russische Wirtschaftsallianz. Kontaktbüro für Unternehmen e.V. Unter: <http://www.deruwia.de/> [Stand 03.01.14].

Die Wahrheit über Deutschland. Perfektion. Podcast der Deutschen Welle. Unter: <http://www.youtube.com/watch?v=cnuq4InjtBM> [Stand: 30.06.2010].

Die Wahrheit über Deutschland. Pünktlichkeit. Podcast der Deutschen Welle. Unter: [http://www.youtube.com/watch?v=\\_N5MdkYsJlc](http://www.youtube.com/watch?v=_N5MdkYsJlc) [Stand: 30.06.2010].

- Dimitrova, Ekaterina (2010): Interkulturelle Unterschiede im Führungsverhalten russischer und deutscher Führungskräfte und Schwierigkeiten, die bei der Zusammenarbeit entstehen können. München: GRIN Verlag GmbH.
- Doll, Christoph (2011): „Begegnung ermöglicht Integration“, ein Interview mit dem Magazin „a tempo“. In: „alverde“. Ausgabe 2/2011, S. 5.
- Drosdowski, Günther; Eisenberg, Peter (1998): Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6. Aufl. Mannheim: Dudenverlag (4).
- Dudenredaktion (Hg.) (2005): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7. Aufl. Mannheim [etc.]: Dudenverlag (4).
- Eberhardt, Jan-Oliver (2009): „Flaggen, Baguettes, auch wenn’s komisch klingt, das Aussehen der Leute erinnert an Frankreich“. Von den Herausforderungen, interkulturelle Kompetenz im Kontext von Fremdsprachenunterricht zu evaluieren. In: Byram, Michael / Hu, Adelheid (Hg.) Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Gunter Narr, S. 253-272.
- Edmondson, Willis J.; House, Julianne (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. Aufl. Tübingen [u.a.]: Francke (1697).
- Erl, Astrid; Gymnich, Marion (2007): Interkulturelle Kompetenzen – erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Ertelt-Vieth, Astrid (2005): Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tübingen: Narr.
- Eßer, Ruth (2006): „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr...“. Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF) 11:3. Unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/ig-11-3/docs/Essex.pdf>, [Stand 05.01.14].
- Fassler, Manfred (1997): Was ist Kommunikation? Stuttgart: W. Fink (1960).
- Finkbeiner, Claudia; Colpin, Christine (2001): Fremdverstehensprozesse und interkulturelle Prozesse als Forschungsgegenstand. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Dittfurth, Marita. Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, S. 114-136.
- Földes, Csaba (2009): Black Box „Interkulturalität“: Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. In: Wirkendes Wort. Trier 59 (2009) 3, S. 503–525 [pdf].
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter (35). S. 1145-1151.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH. S. 26-27.

- Funk, Hermann; Kuhn, Christina (2010): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (2010) Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer. S. 316-321.
- Funk, Hermann (2012): Studio d. 1. Aufl., 9. Dr. Berlin: Cornelsen.
- Gaidosch, Ulrike; Müller, Christine (2006): Zur Orientierung. Deutschland in 30 Stunden. 2. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Gehm, Theo (1994): Kommunikation im Beruf. Hintergründe, Hilfen, Strategien. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gehring, Wolfgang; Stierstorfer, Klaus; Volkmann, Laurenz (2002): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Narr.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2010): Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil, Urfaust. Jubiläumsausg., unveränd. Nachdr. München: Beck.
- Gorski, Maxim (2006): Gebrauchsanweisung für Deutschland. Überarbeitete Neuausg. München: Piper (7557).
- Götz, Klaus (2006): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training. 6. Aufl. München; Mehring: Hampp (8).
- Grau, Maike; Würffel, Nicola (2007): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen, Stuttgart: Francke; UTB (8042/8043). S. 312-314.
- Grekova, Julia (2009): Deutsch-russische Geschäftsbeziehungen. Analyse von Missverständnissen. Hamburg: Diplomica-Verl.
- Grimm, Thomas (2010): Interkulturelle Kompetenz. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH. S. 140.
- Guenat, Graziella; Hartmann, Peter (2010): Deutsch für das Berufsleben. Stuttgart: Klett.
- Habermas, Jürgen (2001): Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft. Stuttgart: Reclam (18164).
- Hall, Edward T.; Hall, Mildred Reed (1990): Understanding cultural differences. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (2010) Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Hansen, Margarete; Zuber, Barbara (1996): Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen ; Materialienbuch für den Unterricht. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Hartung, Regine; Nöllenburg, Katty; Deveci, Özlem (2013): Interkulturelles Lernen. Ein Praxisbuch. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.

Hauser, Regina (2003): Aspekte interkultureller Kompetenz. Lernen im Kontext von Länder- und Organisationskulturen. 1. Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.

Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin, New York: Langenscheidt.

Heringer, Hans-Jürgen (2004): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen: Francke (2550).

Heringer, Hans-Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen. Tübingen [u.a.]: Francke (8503).

Hesse (2009): Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht. In: Michael Byram, Adelheid Hu und Karen Risager (Hg.): Hu Byram // Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation = Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment. Tübingen: Gunter Narr, S. 161–172.

Hoffmann, Monika (2005): Deutsch fürs Studium. Grammatik und Rechtschreibung. Paderborn [u.a.]: Schöningh [u.a.] (2644).

Hofstede, Geert H. (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen, Organisationen, Management. Wiesbaden: Gabler.

Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. Orig.-Ausg., aktualisierte Ausg. der dt. Übers. [München]: Dt. Taschenbuch-Verl (50807).

Hofstede, Geert (2006): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. Orig.-Ausg., aktualisierte Ausg. der dt. Übers. [München]: Dt. Taschenbuch-Verl (50807).

Hoge, Eva; Kaiser, Sabine; Reisse, Wilfried (1978): Curriculumanalyse, -bewertung und -dokumentation. Hannover: Schroedel (53).

Hu, Adelheid (2008): Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 11-35.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (34).

Interkulturelle Kompetenz – Eine Schlüsselkompetenz oder eine verzichtbare Qualifikation in einer globalisierter Welt? Bertelsmann Stiftung. Unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-46504813-995F4001/bst/hs.xsl/11187.htm> [Stand 12.12.13].

Interkulturelle Kompetenz online. Stichworte zum interkulturellen Lernen. Unter: [http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a\\_bis\\_z/index.htm#K](http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/index.htm#K) [Stand 07.03.11].

Kampagne gegen NGO: Russische Ermittler schikanieren deutsche Stiftungen. In: Spiegel Online Politik. Unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/russland-gegen-ngo-ermittler-ueberpruefen-deutsche-stiftungen-a-890906.html> [Stand 05.09.13].

Kaya, Maria (2009): Verfahren der Datenerhebung. In: Albers, Sönke (2009): Methodik der empirischen Forschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 79-89.

Kaufmann, Susan; Rohrmann, Lutz; Szablewski-Çavuş, Petra (op. 2007): Orientierungskurs deutschland. Geschichte kultur institutionen. Berlin: Langenscheidt.

Kaufmann, Susan; Rohrmann, Lutz; Szablewski-Çavuş, Petra (2008): Orientierung im Beruf. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Kilimann, Angela; Plisch Vega, Stefanie de (2008): 30 Stunden Deutschland. [Landeskunde zur Integration]. 3. Aufl., 3. [Druck]. Stuttgart: Klett Sprachen.

Kleining, Gerhard (1991): Das qualitative Experiment. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan. Handbuch qualitative Sozialforschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz – Psychologie Verl. Union, S. 263-266.

Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (1997): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium (3).

Krusche, Dieter; Krechel, Rüdiger (1984): Anspiel (1999). 7. Aufl. Bonn: InterNationes.

Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen an die Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Diss. Jena: Digitale Bibliothek Thüringen.

Kuhn, Christina (2013): Fremdsprachenbedarf in Ausbildung und Beruf. In: Eging, Christian (2013): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von "Ausbildungsfähigkeit". Frankfurt, M: Lang-Ed (5). S. 217-235.

Kulikova, L. V. (2004): Mez kul'turnaja kommunikatsiia. Teoreticheskie i prikladnye aspekty : na materiale russkoj i nemetskoj lingvokul'tur. Krasnojarsk: Krasnojarskij gos. pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva.

Laatz, Wilfried (1993): Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Thun u.a: Deutsch.

Labor für Kommunikationsforschungen. Wolgograder Staatliche Pädagogische Universität. Unter: <http://www.communication.vspu.ru/deutsch/seminar.html> [Stand 25.09.12].

Labov, William; Dittmar, Norbert; Rieck, Bert-Olaf (1980): Sprache im sozialen Kontext. Eine Auswahl von Aufsätzen. Königstein/Ts: Athenäum (2151).

Lichev, Aleksandŭr (2001): Russland verstehen. Schlüssel zum russischen Wesen. 1. Aufl. Düsseldorf: Grupello.

Liska, Katrin (2006): Reisegast in Rußland. 1. Aufl. Dormagen: Iwanowskis Reiseverl.

Lodewick, Klaus (2004): Barthel. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Hardeggen: Fabouda.

Lormen und Lormen-Alphabet. Verbale Kommunikation. Unter:  
<http://de.wikipedia.org/wiki/Lormen> und <http://www.babylon.com/definition/language/German>  
[Stand 01.09.11].

Losche, Helga (2005): Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. 4. Aufl. Augsburg: ZIEL.

Löwe, Barbara (2009): Russland. KulturSchock. [Online-Ausg.]. Bielefeld: REISE KNOW-HOW.

Lüger, Heinz-Helmut (1993): Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. Berlin: Langenscheidt.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. 2. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler.

Makšanceva, Natalia (2001): Interkulturelle Kommunikation im Prozess des Fremdsprachenerwerbs. Lehrwerk. Nižnij Novgorod.

Maletzke, Gerhard (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdt. Verl.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Mebus, Gudula; Mebus, Gundula (1991): [Kursbuch]. 1. Aufl., 3. Dr. München: Klett Ed. Dt. (1).

Müller, Johannes; Fleck, Michael; Becker, Jörg (2002): Globale Solidarität durch weltweite Kommunikation? Stuttgart: Kohlhammer (7).

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Dittfurth, Marita (2001): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr.

Neumann, Albrecht (2004): Kulturspezifische Probleme in deutsch-russischen Wirtschaftsbeziehungen. Das Beispiel Siemens Business-Services in Moskau. Stuttgart: Ibidem-Verl. (7).

Oksaar, Els (1988): Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung: vorgelegt in der Sitzung vom 17. Januar 1986. Hamburg, Göttingen: Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften; In Kommission beim Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (Jahrg. 6. 1988. Heft 3).

Otten, Henrik; Treuheit, Werner (1994): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich (5).

Oxen, Valentina (2001): Über die Eigenschaft, russisch zu sein. Kulturspezifische Besonderheiten der Russinnen und Russen. Gesamtausg. in einem Band. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

Pan, Yaling (2008): Interkulturelle Kompetenz als Prozess. Modell und Konzept für das Germanistikstudium in China aufgrund einer empirischen Untersuchung. Sternenfels: Verl. Wissenschaft & Praxis (12).

Philipp, Swetlana (2003): Kommunikationsstörungen in interkulturellen Erst-Kontakt-Situationen – eine kommunikationspsychologische Untersuchung zu Attributionen und Verhalten in interkultureller Kommunikation. Jena: IKS Garamond.

Pommerin-Götze (2010): Interkulturelles Lernen. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH. S. 141-142.

Podsiadlowski, Astrid (2004): Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit. Interkulturelle Kompetenz trainieren; mit Übungen und Fallbeispielen. München: Vahlen.

Quetz, Jürgen; Trim, John; Butz, Marion (2004): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen : [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Auch unter:  
<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5010103.htm> [Stand 08.02.12].

Radčenko, Oleg A. (2008): Russland im Bologna-Fieber. In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2008. S. 11-20.

Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

Rohrer, Hans-Heinrich; Schmidt, Carsten (2008): Kommunizieren im Beruf. 1000 nützliche Redewendungen; [B1/B2]. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Roth, Juliana (2003): Blickwechsel. Beiträge zur Kommunikation zwischen den Kulturen. Münster, New York: Waxmann (15).

Römer, Anke (2009): Beruflich nach Babylon. In: Psychologie heute 12/2009, S. 46f.

Rösch, Olga (2002): Interkulturelle Kommunikation in Geschäftsbeziehungen zwischen Russen und Deutschen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis zum 2. Wildauer Workshop "Interkulturelle Kommunikation" (29. April 1998 in Wildau). 3. Aufl. Berlin: Verl. News and Media (1).

Russische Föderation. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Internationales Büro. Unter: <http://www.internationales-buero.de/de/1031.php> [Stand 12.12.13].

Russland – einer der wichtigsten Wirtschaftspartner Deutschlands. Unter: <http://www.gost-norm.de/russland/> [Stand 12.12.13].



Satir, Virginia (2007): Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe. 18. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (18).

Schmidt, Sergej. Der Bologna-Prozess und seine Umsetzung in Russland. In: Irkutsker Deutsche Zeitung, 02/2002. Unter: <http://www.irkutsker-deutsche-zeitung.ru/2012/04/16/der-bologna-prozess-und-seine-umsetzung-in-russland/> [Stand 25.09.12].

Schölze-Stubenrecht, Werner (2006): Duden, die deutsche Rechtschreibung. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln ; [das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der neuen amtlichen Regeln]. 24. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverl. (1).

Schönhuth, Michael. Das Kulturglossar. Ein Vademecum durch den Kulturdschungel für Interkulturalisten. Unter: <http://www.kulturglossar.de/html/k-begriffe.html> [Stand 17.11.11].

Schroll-Machl, Sylvia (2002): Die Deutschen – wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben; mit einer Tabelle. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Seiffert, Christian (2013): Schreiben in Alltag und Beruf. Intensivtrainer A2/B1. 1. Aufl. München [u.a.]: Klett-Langenscheidt.

Skiba, Dirk (2007): Das Kind im Bade. Komplementäre Kulturbegriffe im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Eßer, Ruth / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht [= Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski]. München: iudicium, S. 91-102.

Staatlichen Linguistischen N.A. Dobroljubov Universität Nizhnij Novgorod, Außenstelle Lipetsk. Homepage <http://lfnngu.ru/> [Stand 08.11.2012].

Stereotype und Autostereotype über Russen. Unter: <http://www.russlandjournal.de/typisch/russen/> [Stand 30.06.2010].

Sternecker, Petra; Treuheit, Werner (1994): Ansätze interkulturellen Lernens. In: Otten, Hendrik; Treuheit, Werner (Hg.) Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Sternin, Iosif A.; Eckert, Hellmut (2002): Russisches und deutsches kommunikatives Handeln. Voronezh: Istoki.

Stierstorfer, Klaus (2002): Literatur und Interkulturelle Kompetenz. In: Gehring, Wolfgang; Stierstorfer, Klaus; Volkmann, Laurenz. Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Narr. S. 119-141.

Stroebe, Wolfgang (2003): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 4. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer.

The Hofstede-Centre. Strategy – Culture – Change. Unter: <http://www.geert-hofstede.com/> [Stand 24.03.2011]

Thieme, Werner Maximilian (2000): Interkulturelle Kommunikation und internationales Marketing. Theoretische Grundlagen als Anknüpfungspunkt für ein Management kultureller Unterschiede. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (71).

Thomas, Alexander (2003): Lernen und interkulturelles Lernen. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea: Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 276-287.

Thomas, Alexander (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen, Seattle: Hogrefe.

Thomas, Alexander (2005-2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Thomas, Alexander; Eckensberger, Lutz H. (1993): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen, Seattle: Hogrefe.

Turgenjew, Iwan S. (1989): Rudin. Moskau: Kinderliteratur.

UBS Group. Handbook 2001/2002. Unter:  
[http://www.ubs.com/1/ShowMedia/investors/annualreporting/archive?contentId=32849&name=HB\\_2001\\_e.pdf](http://www.ubs.com/1/ShowMedia/investors/annualreporting/archive?contentId=32849&name=HB_2001_e.pdf), S. 114 [Stand 16.12.11].

Wahrig-Burfeind, Renate (2008): Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. [das neue Standardwerk, das speziell auf die Bedürfnisse von Deutschlernern ausgerichtet ist; mit rund 70000 Stichwörtern, Anwendungsbeispielen und Redewendungen sowie zahlreichen Informationen und Hilfestellungen zur kreativen Wort- und Satzbildung]. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.

Westphalen, Klaus (1985): Lehrplan – Richtlinien – Curriculum. Stuttgart: Klett.

Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: J.B. Metzler.

Witte, Arnd (2009): Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Michael Byram, Adelheid Hu und Karen Risager (Hg.): Hu Byram // Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation = Intercultural competence and foreign language learning : models, empiricism, assessment. Tübingen: Gunter Narr, S. 49-66.

Wollert, Mattheus (2002): Gleiche Wörter--andere Welten. Interkulturelle Vermittlungsprobleme im Grundwortschatzbereich: empirisch basierte Untersuchungen zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Universitäten in Südkorea. München: Iudicium.

Yoosefi, Tatjana; Thomas, Alexander (2003): Beruflich in Russland. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zaninelli, Susanne (2005): Chancen und Herausforderungen weltweiter Zusammenarbeit über die Entfernung. In: Wissensmanagement in der IHK-Organisation, Geschäftsfeld International, 1/2005, Keßler, U. (Hrg.), Lübeck. Unter: [http://www.culture-contact.com/fileadmin/files/internat\\_projektteams\\_und\\_globale\\_roll\\_outs.pdf](http://www.culture-contact.com/fileadmin/files/internat_projektteams_und_globale_roll_outs.pdf), S. 2 [Stand 17.03.11].

## Literaturverzeichnis

Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB). Lernziele – Wortliste – Testmodell –  
Bewertungskriterien (1995). Hg. von Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) e.V. /  
Goethe-Institut e.V. München: Goethe-Institut.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Ebenen der Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung des Menschen (Hofstede 1997: 5) – S. 20

Abbildung 2: Die drei Säulen der Kultur (Podsiadlowski 2004: 3) – S. 21

Abbildung 3: Werte, Einstellungen und Verhalten (Podsiadlowski 2004: 6) – S. 22

Abbildung 4: Die drei Ebenen der Kultur (nach Podsiadlowski 2004: 8) – S. 23

Abbildung 5: Methodenspektrum (Bolten 2007: 100) – S. 31

Abbildung 6: Unterschiedliche Realisation der vier Kommunikationskomponenten (nach Bolten 2007: 22) – S. 43

Abbildung 7: Betriebliche Kommunikation (Brünner 2000: 11) – S. 48

Abbildung 8: Wichtigste Handelspartner Russlands im Jahr 2009 – S. 51

Abbildung 9: Drei Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz in ihrem Zusammenwirken – S. 96

Abbildung 10: Lernspirale (nach Deardorff / Erll / Gymnich 2007) – S. 103

Abbildung 11: Modell der interkulturellen Kompetenz nach Byram (1997: 73) – S. 106

## **Anhang**

### **Fragebogen (Instruktion)**

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer an der Studie,

zunächst bedanke ich mich für Ihre Bereitschaft, diesen Fragebogen auszufüllen.

Die vorliegende Befragung ist Bestandteil eines Dissertationsvorhabens, das von mir an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Deutschland) unter wissenschaftlicher Betreuung von Prof. Dr. Hermann Funk durchgeführt wird.

Das Ziel dieser Befragung ist, über die Einstellungen russischer Deutschlerner und ihre kognitiven Verhaltensmuster in Bezug auf die deutsch-russische berufsorientierte Kommunikation zu reflektieren sowie den Wissensstand über einige kulturbedingte Kommunikations- bzw. Handlungsmuster festzustellen.

Im Interesse der Forschung bitte ich Sie ausdrücklich, Ihre persönliche Meinung bzw. Einstellung zu den jeweiligen Fragen und Situationen zu äußern. Kreuzen Sie bitte die für Sie zutreffende Variante an bzw. schreiben Sie Ihre eigene Variante ins dafür gedachte Feld.

Selbstverständlich ist die Anonymität Ihrer Aussagen garantiert.

Falls für Sie bei der ein oder anderen Frage die angebotenen Antwortvarianten nicht zutreffen, Sie Ihre persönliche Meinung dazu erläutern möchten und denken, Ihre Deutschkenntnisse seien dafür nicht ausreichend, dürfen Sie auch auf Russisch schreiben.

Vielen Dank und viel Spaß beim Ausfüllen! ☺

## Fragebogen

Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐

Alter: \_\_\_\_\_

Fachrichtung: \_\_\_\_\_

Fachsemester: \_\_\_\_\_

Wie lange lernen bzw. studieren Sie Deutsch? \_\_\_\_\_

Wo haben Sie Deutsch gelernt? \_\_\_\_\_

### Allgemeine Informationen zu Ihrer Deutschland- bzw. Auslandserfahrung

1. **Waren Sie schon mal in Deutschland?** ja ☐ nein ☐

1.1 Wenn „ja“ – wie lange? \_\_\_\_\_

1.2 Wenn „ja“ – was war Ihr Aufenthaltsziel?

Austauschstudium ☐ als Au-pair ☐ als Tourist ☐ privat ☐

Sonstiges \_\_\_\_\_

2. **Waren Sie schon mal im Ausland (außer Deutschland)?** ja ☐ nein ☐

2.1 Wenn „ja“ – wo und wie lange? \_\_\_\_\_

2.2. Wenn „ja“ – was war Ihr Aufenthaltsziel?

Austauschstudium ☐ als Au-pair ☐ als Tourist ☐ privat ☐

Sonstiges \_\_\_\_\_

3. **Haben Sie schon einmal ein Gespräch mit einem Deutschen / einer Deutschen geführt?** ja ☐ nein ☐

3.1 Wenn „ja“ – wie oft? einmal ☐ gelegentlich ☐ oft ☐

3.2 Wenn „ja“ – war das: Face-to-Face-Kommunikation ☐

Telefonate ☐ E-Mail-Verkehr oder sonstige schriftliche Kommunikation ☐

3.3 Wenn „ja“ – hatten Sie Ihrer Meinung nach bestimmte Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Deutschen?

ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein ☐

3.3.1 Wenn „ja“ – welchen Charakters waren diese Schwierigkeiten Ihrer Meinung nach?  
eher sprachlich bedingte ☐ eher kulturell bedingte ☐ beides ☐  
Sonstiges \_\_\_\_\_

### **Allgemeine Fragen zu Besonderheiten deutsch-russischer Kommunikation und berufsorientierten Handelns**

**1. Meinen Sie, dass Russen und Deutsche unterschiedlich kommunizieren?**

ja, sehr ☐ ja, ich denke, schon ☐ eher nicht ☐ nein ☐

Hier können Sie Ihre Meinung erläutern (evtl. mit Beispielen): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2. Sie beherrschen perfekt Deutsch und steigen nach dem Studium in den Job ein, in dem Sie viel mit Deutschen kommunizieren müssen. Können Sie sich vorstellen, dass es in der Kommunikation zwischen Russen und Deutschen zu Schwierigkeiten kommen kann? Wenn „ja“ – welche konkret könnten das Ihrer Meinung nach sein?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Welches Verhalten ist Ihrer Meinung nach bei der beruflichen Kommunikation mit den deutschen Kollegen richtig / angemessen? Kreuzen Sie bitte an!**

**1. Bei den beruflichen Verhandlungen mit den Deutschen...**

- ☐ sollte man direkt sein und seine Meinung offen äußern
- ☐ sollte man lieber indirekt bleiben, um den Partner nicht zu beleidigen und selbst nicht als unhöflich zu erscheinen
- ☐ ich bin nicht sicher

**2. Ist gegenseitige Kritik bei den beruflichen Kontakten mit Deutschen angebracht?**

- ☐ ja, konstruktive Kritik im Beruf ist immer gut, sie hat nichts mit persönlichen Beziehungen zu tun
- ☐ nein, man sollte im Beruf nicht offen kritisieren oder Fehler des Gegenübers zeigen, denn das ist peinlich und beleidigend, kann zum Gesichtsverlust des Partners führen oder sogar zu persönlichem Konflikt
- ☐ ich kann es nicht entscheiden

**3. Bei den geschäftlichen Kontakten mit deutschen Partnern...**

- ☐ ist es gut und richtig, seinen Nationalstolz zu zeigen und zu unterstreichen
- ☐ hat Nationalstolz nichts mit den beruflichen Angelegenheiten zu tun und sollte daher nicht hervorgehoben werden
- ☐ das kommt darauf an

**4. Spielt Hierarchie bei den geschäftlichen Kontakten eine besondere Rolle?**

- ☐ ja, ich finde, Hierarchie ist sehr wichtig: Jeder muss „seinen Platz“ kennen und nicht vergessen, wo er im Kollektiv hingehört
- ☐ Hierarchie sollte im Berufsleben keine entscheidende Rolle spielen, denn individuelle Eigenschaften und effektive Teamarbeit sind wichtiger als Status jedes einzelnen Kollegen
- ☐ das hängt von der Situation ab

**5. Ich finde Pünktlichkeit bei den geschäftlichen Kontakten mit Deutschen...**

sehr wichtig ☐ ziemlich wichtig ☐ nicht besonders wichtig ☐ nicht wichtig ☐

**6. Ab wann ist Ihrer Meinung nach eine Verspätung bei einem Geschäftstermin nicht mehr akzeptabel?**

☐ 0-5 Minuten ☐ 10-15 Minuten ☐ 30 Minuten ☐ eine Stunde und mehr

**7. Welche Rolle spielen persönliche Beziehungen bei den beruflichen Verhandlungen mit den deutschen Kollegen?**

eine sehr wichtige ☐ eine ziemlich wichtige ☐ eine nicht besonders wichtige ☐  
eine geringe bis keine ☐



**8. Meine deutschen Arbeitskollegen darf ich mit einem „Hallo!“ begrüßen.**

☐ ja, warum nicht?

☐ nein, das ist familiär und daher unhöflich, im beruflichen Alltag sagt man zueinander „Guten Tag!“

☐ ich bin nicht sicher

**9. Sie sind beruflich auf einer deutschen Messe und möchten sich bei einem Stand einige Warenmuster anschauen. Sie fragen die Kollegin am Stand danach. Wie würden Sie den in diesem Fall üblichen russischen Ausdruck „Девушка, можно посмотреть эти образцы?“ ins Deutsche übersetzen?**

☐ „Könnte / dürfte ich diese Warenmuster anschauen?“

☐ „Junge Frau, darf ich mir diese Warenmuster anschauen?“

Ihre Übersetzung: \_\_\_\_\_

**10. Ihr deutscher Kollege heißt Markus Schneider. Wie würden Sie sich an ihn wenden?**

☐ Herr Markus

☐ Herr Markus Schneider

☐ Herr Schneider

anders: \_\_\_\_\_

**11. Ihre deutsche Kollegin, die Sie gut kennen, heißt Anna. Würden Sie sie auch Anja nennen?**

ja, das ist doch derselbe Vorname ☐      nein, das sind zwei verschiedene Vornamen ☐

**12. Ihr deutscher Kollege heißt Sascha Müller. Genau so steht sein Name auch in seinem Personalausweis geschrieben. Sie finden es...**

in Ordnung ☐      komisch, denn Sascha ist doch eine Koseform vom Alexander ☐

**13. Sie nehmen ein berufliches Telefongespräch aus Deutschland entgegen und melden sich folgenderweise:**

hallo! ☐      ja? ☐      Sie nennen Ihren Nachnamen und Ihre Institution ☐

Sonstiges \_\_\_\_\_

**14. Sie begrüßen Ihren neuen deutschen Geschäftspartner folgenderweise:**

- ☐ mit einem „Guten Tag!“ und ernstem Gesicht
- ☐ mit einem „Guten Tag!“ und freundlichem Lächeln
- ☐ mit einem freundlichen „Guten Tag!“ und reichen dabei Ihre Hand, unabhängig davon, ob vor Ihnen eine Frau oder ein Mann steht

Ihre Variante der Begrüßung \_\_\_\_\_

**15. Wenn Sie mit Ihrem deutschen Geschäftspartner sprechen...**

- ☐ schauen Sie ihm während des Gesprächs direkt in die Augen
- ☐ bevorzugen Sie eher einen Seitenblick und schauen ihm nur ab und zu in die Augen
- ☐ hängt der Blickkontakt davon ab, ob Sie mit einer Frau oder mit einem Mann sprechen
- ☐ versuchen Sie, Ihrem Gesprächspartner möglichst nicht direkt in die Augen zu schauen, denn das ist belästigend und unhöflich

**16. Wenn Ihr Geschäftspartner Ihnen lange und direkt in die Augen schaut...**

- ☐ empfinden Sie das als Belästigung und möchten gern dem Blick ausweichen
- ☐ finden Sie das völlig in Ordnung
- ☐ hängt dabei Ihr Wohlbefinden davon ab, ob Sie mit einer Frau oder mit einem Mann sprechen

**17. Welche der folgenden Auffassungen über das Lächeln entspricht Ihrer Meinung?  
Sie dürfen mehr als eine Variante ankreuzen.**

- ☐ es ist komisch, unbekannte Personen anzulächeln
- ☐ um zu lächeln, muss man schon einen wirklichen Grund haben, denn Lächeln ohne Grund ist komisch
- ☐ ob im Beruf oder Alltagsleben – Lächeln ist immer gut, denn das ist ein Zeichen der Höflichkeit
- ☐ Lächeln bei der Erfüllung dienstlicher Aufgaben ist nicht angebracht; wenn man verantwortungsvolle berufliche Aufgaben hat, gilt es, ernst zu sein

**18. Beim Begrüßen oder Verabschieden würde ich meine deutsche Kollegin / meinen deutschen Kollegen (gleichen Geschlechts)**

- ☐ freundlich anlächeln
- ☐ freundlich anlächeln und ihr / ihm evtl. die Hand geben
- ☐ umarmen und evtl. an die Wange küssen, unabhängig vom Geschlecht
- ☐ umarmen und evtl. an die Wange küssen, wenn die Kollegin / der Kollege meines Geschlechts ist
- ☐ ernst bleiben, dabei aber die Hand geben

**19. Welchen körperlichen Abstand würden Sie beim Gespräch zwischen Ihnen und Ihrem deutschen Arbeitskollegen als angenehm empfinden?**

von ca. einem Meter ☐ von ca. einem halben Meter ☐

weniger als einen halben Meter ☐

Sonstiges \_\_\_\_\_

**20. Ihr deutscher Arbeitskollege sagt Ihnen: „Schauen Sie mal bei mir auf einen Kaffee / eine Tasse Tee vorbei“. Sie...**

- ☐ denken: das hat er / sie nicht ernst gemeint, das ist nur eine Art Höflichkeit
- ☐ nehmen diese Einladung ernst und kommen bei Ihrem Kollegen / Ihrer Kollegin bei Gelegenheit wirklich auf einen Kaffee vorbei – Sie wurden doch eingeladen!

Ihre Variante: \_\_\_\_\_

**21. Sie haben Ihren deutschen Kollegen / Ihre deutsche Kollegin bei sich zu Gast und bieten Kaffee / Tee oder etwas zu Essen an. Er / sie lehnt jedoch Ihr Angebot ab. Sie...**

- ☐ bieten ihm / ihr das Essen noch einige Male an, denn er / sie hat gewiss nur aus Höflichkeit abgesagt
- ☐ bieten ihm / ihr das Essen nicht noch mal an: Wenn Ihr Gast wirklich Hunger oder Lust auf einen Kaffee hätte, würde er schon das Angebot annehmen

Ihre Variante: \_\_\_\_\_

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Die geltende Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena ist mir bekannt.

Die Dissertation habe ich selbst verfasst. Ich habe keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und die Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts hat mich niemand unterstützt.

Ich habe weder die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen, noch haben Dritte unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Dissertation habe ich weder als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht, noch die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht.

Jena, 14.01.2014

Albina Voblikova